

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Pré-Bolonha)

Relatório da Prática Profissional

**Perceções dos pais e alunos em relação às Provas
de Aferição do 4.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico**

Sandra Cristina Gonçalves Soares

Lisboa, janeiro de 2013

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Pré-Bolonha)

Relatório da Prática Profissional

Perceções dos pais e alunos em relação às Provas de Aferição do 4.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico

Sandra Cristina Gonçalves Soares

**Relatório apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino do 1º.Ciclo
do Ensino Básico, sob a orientação da Professora Doutora Paula Colares Pereira
dos Reis**

Lisboa, janeiro de 2013

O parecer do Orientador:

Agradecimentos

Para que a realização deste trabalho fosse possível, tenho que agradecer a algumas pessoas que, pela sua presença e auxílio, contribuíram para o meu crescimento pessoal e académico:

- à Professora Doutora Paula Colares Pereira dos Reis, pela disponibilidade permanente, pelos comentários críticos sempre adequados e pelo constante incentivo, que me estimulou a enfrentar este desafio com muita motivação e satisfação;
- à diretora da escola deste estudo, pela confiança e disponibilidade;
- ao Rui e à Maria, que com a sua presença fazem o sol brilhar todos os dias;
- e a toda a família: mãe, pai, irmãos e sogra por toda a força e apoio.

Resumo

A avaliação tem vindo a ser, ao longo dos tempos, alvo de inúmeras críticas. Este facto deve-se à sua complexidade, à evolução que tem sofrido ao longo dos tempos e a todo o impacto que causa no meio escolar e familiar, “assim, a avaliação não é nem poderá ser uma ciência exata” (Marques, 2011, p.7).

São objetivos deste estudo perceber os efeitos resultantes da aplicação das Provas de Aferição do 4.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico nos alunos e pais, as suas causas e consequências, de forma a criar uma proposta de ação junto das escolas, tendo em vista minorar as dificuldades e insucessos que os alunos manifestam nesta etapa.

De forma a compreender as perceções dos pais e dos alunos em relação às provas de aferição de Língua Portuguesa e Matemática, neste estudo optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa. Assim, foram aplicados inquéritos por questionário aos 23 alunos da turma do 4.º ano de uma instituição em Braga, assim como aos respetivos Encarregados de Educação.

Nesta circunstância, justifica-se a sensibilização dos professores do 1.º ciclo para a criação de estratégias que forneçam ao alunos e famílias apoio em todo o processo que envolve a avaliação.

Palavras-chave: avaliação; preparação; funções de avaliação; estratégias de ensino

Abstract

Throughout the times evaluation has been the target of severe criticism. This fact is due to different factors: its complexity, its evolution throughout the times and the impact that it has both in school and families “thus evaluation is not and can't ever be an exact science” (Marques, 2011, p. 7).

The aim of this study is to understand not only the effects that the results in the low stakes evaluation in Mathematics and Portuguese have in students and their parents, but also the main causes and consequences of these same results, in order to create an action proposal to reduce the difficulties and failures that students show in this stage of their life.

In order to understand the parents and students' perceptions of the low stakes evaluation in Portuguese and Mathematics, we have used a qualitative methodology, based on survey answered by twenty-three students and their parents, from a school in Braga. As a primary teacher responsible for these students, the observation was also one of the instruments used to gather data for this study.

We believe that the first cycle teachers should be aware of the strategies that give both students and their parents support during all the process that involves external evaluation.

Key words: evaluation; preparation; evaluation functions; teaching strategies.

Índice

Índice de Figuras	vii
Índice de Quadros.....	viii
Introdução	1
1. Apresentação da situação	1
2. Atualidade e importância do tema.....	1
3. Objetivos do estudo.....	1
4. Metodologia apresentada	2
5. Apresentação da estrutura do relatório	3
Capítulo 1	5
1.1. Provas de Aferição - Breve Contextualização.....	5
1.2. Conceito de avaliação	7
1.3. Porque devemos avaliar?	9
1.4. O que avaliamos?	11
1.5. Instrumentos de avaliação	14
1.6. O Professor como avaliador	18
1.7. Conceito de aprendizagem	20
1.8. O envolvimento parental no processo de avaliação	21
1.9. Legislação em vigor.....	25
Capítulo 2 - Estudo Empírico	29
2.1. Investigação qualitativa	29
2.2. Caracterização da turma.....	30
2.3. Instrumentos e estratégias de recolha de dados	35
2.4. Análise documental	36
2.5. Inquérito por questionário	39
2.6. Critérios de rigor científico dos dados recolhidos	45
2.7. Tratamento de dados	46

2.7.1. Questões do Inquérito aplicado aos EE e organização dos dados obtidos.	49
2.7.2. Questões do Inquérito aplicado aos Alunos/Educandos e organização dos dados obtidos	54
Capítulo III – Apresentação e análise dos resultados	59
Reflexão final	63
1. Síntese dos resultados.....	63
2. Propostas de ação.....	66
3. Limitações do estudo	68
4. Questões para estudos futuros	68
Referências bibliográficas	69

Índice de Figuras

Figura 1 - Pessoas com quem a criança vive.....	33
Figura 2 - Como dorme a criança?	33
Figura 3 - Autonomia das crianças, do ponto de vista dos EE	34
Figura 4 – Hábitos de leitura	34
Figura 5 – Tipos de dificuldades.....	35

Índice de Quadros

Quadro 1- Funções e estratégias da avaliação no ensino	16
Quadro 2- Distribuição das idades	31
Quadro 3– Distribuição por anos de frequência	31
Quadro 4– Atividades de Prolongamento e Tempos Livres.....	31
Quadro 5 – Resultados qualitativos obtidos nas provas trimestrais ao longo do ano letivo.	38
Quadro 6 – Quadro dos resultados qualitativos obtidos pelos alunos da turma do 4.ºano na prova de aferição de Língua Portuguesa e Matemática.....	39
Quadro 7 – Questionário: preparativos de construção	40
Quadro 8 – Modelo do inquérito por questionário aplicado aos pais/ Encarregados de Educação	42
Quadro 9 – Modelo do inquérito por questionário aplicado aos alunos da turma do 4.º ano.....	44
Quadro 10 – Designação dos códigos atribuídos aos dados recolhidos e tratados nos inquéritos por questionário.	47
Quadro 11 – Caracterização dos Encarregados de Educação, segundo a sua idade, situação profissional e dos respetivos educandos (alunos) quanto ao seu género, submetidos aos Inquéritos por questionário.	48
Quadro 12 - “1.1. As provas de aferição do 4º ano são necessárias para aferir os conhecimentos adquiridos pelos alunos?”	49
Quadro 13 - “1.2. As provas causam ansiedade nos pais e Encarregados de Educação?”	50
Quadro 14 - “1.3. As provas causam ansiedade no seu educando?”	50
Quadro 15 - “1.4. As provas de aferição são importantes para os alunos aprenderem a lidar com momentos de ansiedade?”	51
Quadro 16 - “1.5. As simulações de situação de prova de aferição têm sido benéficas para a preparação dos alunos a nível da aquisição dos conhecimentos?	51
Quadro 17 – “1.6. As simulações de situação de prova de aferição têm sido benéficas para a preparação dos alunos a nível emocional?”	51
Quadro 18- “1.7. Considera o seu educando bem preparado para a prova de aferição a Língua Portuguesa?”	52

Quadro 19 - “1.8. Considera o seu educando bem preparado para a prova de aferição a Matemática?”	52
Quadro 20 - “1.9. Os resultados das provas de aferição do 4.º ano são necessárias para aferir o trabalho desempenhado pelos professores?”	53
Quadro 21- “1.10. Considera que a sua ansiedade e expetativas enquanto pai, e, ou encarregado de educação, condiciona negativamente o desempenho do seu educando?”	53
Quadro 22 - “1.1. Na tua opinião, as provas de aferição são necessárias para os professores perceberem o que os alunos sabem?”	54
Quadro 23 - “1.2 - As provas causam ansiedade nos teus pais e/ ou Encarregados de Educação?”	55
Quadro 24 - “1.3 – Sentes ansiedade e nervosismo em relação às provas que irás fazer?”	55
Quadro 25 - “1.4 - Achas que as provas de aferição são importantes para os alunos aprenderem a lidar com momentos de ansiedade?”	56
Quadro 26 - “1.5 - As simulações de situação de prova de aferição têm sido benéficas para a tua preparação a nível da aquisição dos conhecimentos?	56
Quadro 27 - “1.6 - As simulações de situação de prova de aferição têm sido benéficas para a tua preparação a nível emocional (diminuição do nervosismo/ ansiedade etc.)?”	56
Quadro 28 - “1.7 – Consideras-te bem preparado para as provas de aferição a Língua Portuguesa?”	57
Quadro 29 - “1.8 – Consideras-te bem preparado para as provas de aferição a Matemática?”	57
Quadro 30 - “1.9- Consideras os resultados das provas de aferição do 4º ano necessárias para avaliar o trabalho desempenhado pelos professores?”	58
Quadro 31 - “1.10 - Consideras que a tua ansiedade e expetativas condicionam de uma forma negativa o teu desempenho nas provas?”	58

Introdução

1. Apresentação da situação

O presente estudo intitulado: “Percepções dos pais e alunos em relação às provas de aferição do 4.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico” é fruto de um trabalho realizado no âmbito do Mestrado do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação João de Deus.

O tema surgiu após a reflexão e a tomada de consciência, enquanto professora titular de uma turma do 4.º ano do 1.º Ciclo, sobre a importância das Provas de Aferição de Língua Portuguesa e de Matemática e como a avaliação das mesmas afeta indiretamente ou diretamente os alunos e seus Encarregados de Educação (EE), numa sociedade cada vez mais exigente.

2. Atualidade e importância do tema

A escola, a família, os professores, devem ter responsabilidade na educação e na formação de cada criança, preparando-a e lançando-a com sucesso para o futuro e o meio social que a espera.

O presente estudo assenta em dois aspetos fundamentais. O primeiro resulta em perceber todo o impacto que envolve a situação de prova de aferição junto de cada aluno e Encarregado de Educação. O segundo aspeto, consequente da minha função de docente, resultou na tentativa de criar estratégias dentro e fora da sala de aula que envolvam os alunos e famílias, de forma a ajudá-los a ultrapassarem as dificuldades e expectativas e assim, aumentarem o sucesso escolar.

3. Objetivos do estudo

Para realizar uma investigação é necessário planear e estabelecer metas, assim sendo, pressupõe-se que existam à partida questões que levistem toda esta problemática. O objetivo do desenvolvimento da pesquisa é fazer com que elas sejam levantadas, mostrando onde queremos chegar.

Moreira (2007), afirma que “por formulação ou definição do problema deve entender-se todo o processo que vai desde a ideia inicial de investigar algo até à conversão dessa ideia num problema investigável” (p.67).

Entender e analisar as percepções dos alunos e dos EE são objetivos fundamentais deste trabalho, por forma a contribuir para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos.

O mesmo tem ainda como objetivo responder às seguintes questões, sem, contudo querer afastar a hipótese de abordar outras que poderão surgir neste seguimento:

- O que são provas de aferição e quais as suas funções?
- Quais as expectativas dos pais em relação às provas?
- De que forma os professores podem criar estratégias para preparar os seus alunos?

Deste modo será nossa intenção abordar a utilidade da avaliação, nomeadamente através das provas de aferição do 4.º ano, sua função e consequências no seio do meio escolar e familiar. Por nos parecer pertinente, e, em virtude do Ministro da Educação, em março de 2012 ter anunciado que a partir do próximo ano letivo (2012 – 2013) irá ser obrigatório a realização de provas finais a nível nacional no 4.º ano do ensino básico, iremos junto dos pais e das crianças conhecer e perceber os efeitos desta alteração.

4. Metodologia apresentada

O presente trabalho foi estruturado em duas partes: Revisão da Literatura e o Estudo Empírico.

A Revisão da Literatura foi dividida em nove temas principais centrados em torno das duas Provas de Aferição (Matemática e Língua Portuguesa) e das suas implicações na minha prática educativa, na opinião dos meus alunos e respetivos EE.

Para compreendermos e analisarmos as percepções dos alunos e dos EE recorreremos a uma pesquisa qualitativa em que o objetivo principal foi a interpretação do fenómeno que observámos, descrevemos e avaliámos ao longo do ano letivo e cujo terminus foram as já referidas Provas de Aferição.

Flores, M. A. (2008) refere que num projeto de investigação qualitativa, os problemas emergem, crescem e morrem.

Bogdan e Biklen (1994) designam que a investigação qualitativa é descritiva e que os investigadores “tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente.” p.48

Estes autores defendem ainda que esta metodologia é a que nos permite melhor compreender, descrever e interpretar os factos inerentes ao estudo.

A escolha dos inquéritos por questionário como instrumentos de investigação, permitem uma aplicação rápida quer junto dos EE quer junto dos alunos com o objetivo de obter respostas que à posteriori podem ser cruzadas em virtude de ser o mesmo questionário.

Este instrumento foi previamente testado por um pequeno grupo de colegas que são Encarregados de Educação, por forma a assegurar-me do seu grau de adequação e precisão conforme nos sugerem os especialistas desta área.

Após o seu feedback reformulei algumas questões, tornando-as mais lógicas, mais simples e que não suscitassem ambiguidades.

Não posso também deixar de referir que conhecia muito bem a amostra do meu estudo, pois também no ano letivo anterior fui professora desta turma.

5. Apresentação da estrutura do relatório

O presente relatório foi realizado de acordo com as normas da APA (American Psychological Association), sobre as orientações de Azevedo (2000) e está organizado em duas partes: revisão da literatura e estudo empírico.

Iniciei com a introdução onde foi feita a apresentação da situação, mencionada a atualidade e importância do tema escolhido, os objetivos a alcançar e a metodologia utilizada para esse fim.

Organizei este trabalho em três capítulos. No Capítulo I - apresento a revisão da literatura que pretende dar a conhecer: as provas de aferição; integrar os principais contributos teóricos para o estudo da compreensão do significado de avaliar e a sua importância; os instrumentos de avaliação; o professor como avaliador; o envolvimento parental no processo de avaliação; o conceito de aprendizagem; e, por último, a legislação em vigor.

Embora o estudo recaia em grande parte sobre a avaliação, torna-se necessário aprofundar também o papel das famílias e os fatores que condicionam o processo de aprendizagem bem como entender de que forma os manifestam junto da escola e dos educandos.

O Estudo Empírico é apresentado no capítulo II onde descrevo a investigação qualitativa que realizei, a caracterização da turma; os instrumentos; as estratégias de recolha de dados; a análise documental; o inquérito por questionário e os respetivos critérios de rigor científico dos dados recolhidos e o tratamento das questões/dados

dos inquéritos aplicados aos EE e aos alunos. No terceiro e último capítulo encontra-se a Apresentação e análise dos resultados. Termina com uma Reflexão Final que inclui várias propostas de ação e as Referências Bibliográficas.

No que diz respeito à metodologia gostaria de referir que num primeiro momento foram aplicados inquéritos por questionário aos 23 alunos e Encarregados de Educação da turma do 4.º ano de uma Instituição Particular de Solidariedade Social em Braga, para num segundo momento compararmos as respostas obtidas e perceber a perspetiva e ambos os grupos.

Esta parte procura juntar evidências observáveis, baseadas em técnicas de recolha de dados para experimentar e demonstrar todo o significado do estudo realizado.

Seguidamente será feita uma análise das respostas obtidas e a apresentação dos resultados que inclui a discussão dos mesmos e as conclusões, integrando-as na revisão da literatura efetuada.

Por fim, é sugerida uma proposta de ação composta por várias estratégias e práticas de ensino que visam a preparação dos alunos para enfrentar momentos de avaliação externa, melhorando assim o seu desempenho.

Capítulo 1

Neste capítulo, faz-se a fundamentação dos temas e das questões deste trabalho intitulado *“As percepções dos pais e alunos em relação às provas de aferição do 4.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico”*.

Da problemática apresentada fazem parte os seguintes temas: Provas de Aferição; conceito de avaliação; instrumentos de avaliação; o professor como avaliador; envolvimento parental no processo de avaliação, conceito de aprendizagem e legislação em vigor.

1.1. Provas de Aferição - Breve Contextualização

O processo de implementação da prática da avaliação aferida teve início em 1998/99, com a aplicação, a título experimental, de provas de aferição de Língua Portuguesa e Matemática, a um conjunto de alunos do 4.º ano de escolaridade. Em 1999/2000, generalizou-se a prática de realização de provas de aferição, com a sua aplicação ao universo dos alunos daquele ano de escolaridade.

Tal prática foi sequencialmente alargada aos restantes anos de escolaridade coincidentes com os finais de ciclo do ensino básico: em 2000/01, ao universo dos alunos do 4.º e 6.º anos; em 2001/ 2002, a uma amostra dos alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos.

Assim sendo, o ano de 2000 marcou o início da administração das Provas de Aferição do Ensino Básico nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, em que as mesmas não possuíam efeitos na progressão, certificação e retenção dos alunos. Para todos os elementos envolvidos no sistema educativo, tratou-se de uma experiência inédita, o que resultou num acontecimento polémico e alvo de discórdias.

Desde o ano de 2000, até agora, tanto as características das provas, como o seu modo de aplicação, foram sendo aperfeiçoados, de forma a ser possível a obtenção de dados mais relevantes, no que diz respeito aos níveis de aproveitamento dos alunos.

Com as provas aferidas, pretendeu-se então traçar uma rota para a melhoria e qualidade do ensino, das aprendizagens e do sistema educativo em geral.

O predomínio exclusivo da avaliação interna em Portugal foi interrompido, uma vez que os alunos passam assim a ser avaliados por elementos exteriores à sala de aula e à escola. Desta forma, o Ministério da Educação passou a monitorizar o desenvolvimento do currículo. Além disso, as escolas passaram a ter que ser confrontadas com os resultados obtidos pelos seus alunos.

Segundo o divulgado pelo Ministério de Educação (2004) sobre as Provas de Aferição do Ensino Básico 4.º, 6.º a e 9.º anos - Língua Portuguesa e Matemática, no relatório nacional da Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC): “a realização de provas de aferição e a publicação da análise dos seus resultados têm como objetivo o incremento da qualidade, rigor e transparência dos processos de avaliação da aprendizagem.” Destinando-se essencialmente “a medir” o grau de cumprimento dos objetivos essenciais, definidos a nível nacional, para cada ciclo do ensino básico, com o propósito de contribuir para a tomada de decisões no sentido de melhorar a qualidade das aprendizagens.

A construção e a realização das Provas de Aferição constituem uma responsabilidade do GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional) e têm como universo de referência as competências e conteúdos essenciais consagrados nas orientações curriculares oficiais.

É de referir que a parte do processo correspondente à correção das Provas de Aferição se reveste de uma particular complexidade, existindo, da parte do GAVE, um rigoroso acompanhamento do mesmo, com vista a assegurar as condições dos resultados, sendo, para o efeito, constituídas equipas específicas de corretores sob responsabilidade de um supervisor.

Os dados recolhidos, tratados estatisticamente, são analisados pela DGIDC, que elabora relatórios nacionais.

Importa, contudo, “chamar a atenção para o facto de estas provas serem destinadas a aferir apenas alguns aspetos do desempenho dos alunos, em determinadas competências, não permitindo os dados obtidos uma explicação completa de tais desempenhos, nem sendo possível, a partir deles, conhecer as práticas nas escolas que levaram aos resultados obtidos.” Ministério da Educação (2004, p.20).

A título de curiosidade o ano letivo em que desenvolvemos a nossa investigação (2011/2012) foi o ano terminal das provas de aferição do 4.º ano nestes moldes, dando lugar a uma prova final com um peso de 25% para a transição do aluno (segundo o divulgado pelo senhor ministro da educação, Professor Doutor Nuno Crato).

As provas de aferição apesarem de terem sido definidas para aferirem apenas alguns aspetos do desempenho dos alunos em determinadas competências e não serem definidoras e conclusivas em muitos outros aspetos vão tendo, por parte da sociedade e do ministério da educação, cada vez mais uma maior relevância na área da avaliação.

1.2. Conceito de avaliação

Para vários especialistas desta área (Lemos (1986), Ribeiro e Ribeiro (1989), Cortesão (1993) entre outros) a avaliação é um elemento essencial no ensino. Por isso, é necessário que a avaliação das aprendizagens obedeça a critérios iguais e com oportunidades de êxito para todos os alunos. Possui um papel fundamental enquanto elemento estruturante e estruturador das aprendizagens e é uma realidade constante no ambiente escolar devido à sua grande importância na formação do aluno.

A avaliação do ensino deve estar presente ao longo do processo ensino aprendizagem e não apenas em momentos específicos. O professor porém tem de estar consciencializado para o eventual facto de que na avaliação podem ser cometidos erros, pois, não há nenhum modelo estandardizado de estratégias ou instrumentos que permita ao docente avaliar com precisão as aprendizagens ou pontos que são fundamentais que o aluno adquira. Para Fernandes (2005, p.81): “não é fácil garantir que a avaliação abranja todos os domínios do currículo ou mesmo o essencial de cada um dos domínios”.

De acordo com Cortesão (1993) a avaliação tem três tipos de funções: diagnóstica, formativa e sumativa:

A função diagnóstica da avaliação tem como objetivo aprofundar o conhecimento anteriormente adquirido por parte dos alunos e sensibilizar o docente para as dificuldades dos alunos, assim como os conhecimentos que foram bem consolidados.

No que diz respeito à avaliação formativa, esta tem como objetivo um conjunto de estratégias diversificadas que estão inerentes no processo ensino aprendizagem e visam a melhoria da aprendizagem curricularmente estabelecida.

A avaliação sumativa compreende a formulação de uma síntese das informações recolhidas sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada área curricular. Esta está focalizada na evolução das aprendizagens e competências adquiridas por parte dos alunos. Ainda para este autor: “a avaliação sumativa envolve conclusões sobre o mérito e o valor de um processo já completo ou estabilizado, sendo utilizada para seleccionar e responsabilizar” (p.44).

As provas de Aferição de Língua Portuguesa e de Matemática do 1.º e 2.º ciclo visam, tal como o nome indica, aferir os conhecimentos dos alunos. Estas provas constituem uma avaliação intercalar que se enquadra no tipo de avaliação sumativa. Segundo Ribeiro e Ribeiro (1989): “A avaliação sumativa procede a um balanço de resultados no final de um segmento de ensino aprendizagem, acrescentando novos

dados aos recolhidos pela avaliação formativa e contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho realizado” (p.359).

A informação inerente a esta prática transmite a professores, alunos e pais, os conhecimentos e a preparação apresentada num resultado da prática educativa que ficou apreendida.

Segundo Lemos (1986, p.14), “o mais importante em qualquer avaliação de aprendizagem é que ela se baseie numa medição o mais objetiva possível, de todos, de cada um, e só dos objetivos de aprendizagem”. O autor explica que existem dois tipos fundamentais de análise de resultados. O primeiro está ligado à conceção de ensino de “pedagogia tradicional” ou “pedagogia da curva normal”, que analisa os resultados dos alunos por uma curva normal” ou “curva de Gauss”, neste caso a avaliação é feita de modo a satisfazer uma distribuição dos resultados em curva normal e os instrumentos são aplicados de modo a que só 50% dos alunos exceda o ponto médio. Como explica o autor atrás referido “não está em causa a consecução de objetivos determinados, mas a posição relativa dos alunos em função do sucesso e insucesso é de 50% para cada um”. (p.16) O segundo tem a ver com a “pedagogia de mestria” que diz que a maior parte dos alunos tem que alcançar a maior parte dos objetivos. Esta pedagogia não compara resultados de alunos relativamente ao “normal”, assenta antes na análise de resultados relativamente ao critério de sucesso previamente definido. De acordo com Lemos (1986, p.17) “todos os alunos que satisfaçam o critério têm sucesso e os restantes têm insucesso e quantos mais obtiverem sucesso, mais perfeita é a ação ensino aprendizagem”.

Tomando a avaliação dos alunos como um alicerce na construção pessoal e social, esta pode ser vista como uma força potenciadora do conhecimento e das aprendizagens. A avaliação só fará sentido se o aluno se perceber motivado e sentir que a escola e os professores o ajudam a progredir e a alcançar as expectativas que demarcou como metas de sucesso. Estrela e Nóvoa (1999, p.105) referem que “na sua pesquisa Smyth (1984) revela que os alunos aprendem quando lhes são dadas oportunidades para uma reflexão orientada e contínua, com base numa experiência vivida.” A avaliação é um processo que se destina ao aluno e não um ato que recai sobre ele, como Estrela e Nóvoa (1999, p.29): “o avaliador é um homem de palavras, que participa num diálogo social”.

De acordo com Caldeira (2009, p.127), “toda a ação do aluno é avaliável”. A autora defende que adequando escalas e registos é possível avaliar a cooperação, a confiança, a responsabilidade, a participação, o raciocínio, a comunicação, a aquisição e a compreensão.

Segundo Tenbrink (2002, p.18), avaliar não é um ato isolado, envolve um conjunto de atividades e fases.” E ainda justifica dizendo que avaliar pressupõe conhecer uma série de informações e para adquirir essas informações é preciso determinar o modo como elas são recolhidas, depois de ter em sua posse essas informações, o avaliador tem de as interpretar, tem de decidir e é neste momento que o avaliador está pronto para dar o seu parecer. Como refere este autor “avaliar é um processo de obtenção de informação e da sua utilização para emitir juízos”. (p.18)

Como explica o mesmo autor “os juízos emitidos por uma pessoa podem ser usados para ajudar outra a tomar uma decisão e neste sentido a definição de avaliação pode ser reconsiderada, e ainda, nos chama a atenção de que “avaliar é um processo de obtenção de informações e da sua utilização para emitir juízos que por sua vez se utilizam para tomar decisões”. (p.19) A avaliação é um processo que usa a informação para formular juízos e tomar decisões. As decisões requerem ações.

1.3. Porque devemos avaliar?

A avaliação é essencial em todo o sistema de educação e, em cada ciclo, tem a sua ação, o seu valor, o seu juízo, enfim, tem força que lhe é destinada e valorizada.

Com efeito, avaliamos para verificar se o aluno aprendeu e para detetar se o aluno consegue aplicar essa aprendizagem noutras situações.

Cardinet (1993, p.35) descreve que a avaliação tem algumas finalidades, segundo os objetivos a que se destinam, individuais ou coletivos. O primeiro objetivo individual recai sobre o aluno de forma individual; no outro caso, quando a finalidade tem objetivos coletivos é dirigida ao grupo, o autor destaca que tais objetos realizam-se quando “queremos informar-nos das características do grupo, apreciar o grau de assimilação dum programa, descobrir as dificuldades particulares de certa categoria de alunos, assegurar-nos dos efeitos de novos métodos de ensino, etc.”.

Para Landssheere (1979, citado por Cardinet (1993), a avaliação é uma referência obrigatória porque:

“É a avaliação que intervém, em princípio, no final de cada trabalho de aprendizagem e que tem por objeto informar alunos e professores do grau de mestria alcançado e, eventualmente, descobrir em que é que o aluno sente dificuldades de aprendizagem, com vista a propor-lhe ou a fazer com que descubra estratégias que lhe permitam progredir”. (p.223)

Qualquer professor gosta de bons resultados, de progressos, de saber se os seus ensinamentos estão a ser espelhados na evolução da criança. Cardinet (1993, pp.76-78) sublinha que para que a avaliação seja eficaz, deverá indicar a “etapa

pedagógica a percorrer enquanto o fim a atingir não tiver sido alcançado”, acrescenta ainda que neste percurso a adaptação deverá desenvolver-se conforme as necessidades, ou dificuldades das crianças. Assim, a avaliação consiste em localizar a situação de cada aluno em relação à sua posição pedagógica, para desempenhar ou guiar todo o processo de ensino.

De acordo com Morgado (2004) a gestão educativa, muitas vezes, está mais inclinada para averiguar resultados, mais centrada para os produtos do que propriamente para os processos como se pode comprovar: “ Os produtos são importantes, mas para a regulação da ação educativa interessa mais o processo do que os produtos. Uma avaliação de natureza formativa deve ser reguladora. A regulação dos processos constituir-se-á sempre como uma peça imprescindível à qualidade do trabalho educativo” (p.16).

Podemos expressar que a ação de avaliar apresenta-se como uma competência profissional, como nos refere Hadji (1994, p.37), a “avaliação é um juízo profissional. É uma operação de especialistas”, por isso, na escola só o professor deve avaliar o aluno, os outros intervenientes não têm competências para tomarem essa ação, nem formação adequada.

Neste processo em que interrogamos o porquê de avaliar, é considerável acreditar que o fazemos com a função de preparar a criança para o sucesso de toda a escolaridade, tendo como função perceber se a criança consegue atingir os objetivos propostos para poder ingressar no ensino seguinte com sucesso. No entanto também podemos ver de uma outra forma, e assim, tentar ajudar as crianças que não conseguem alcançar esses objetivos. Poderíamos assim acrescentar, que a avaliação tem um caráter de controlo de um currículo, caráter esse, de definir o que a criança aprendeu e como aprendeu, num espaço relativamente razoável para as aprendizagens definidas.

O processo da avaliação recai sobre três aspetos temporais: passado, presente e futuro. Para Cardinet (1993):

“Avaliamos o passado, quando pretendemos avaliar se um objeto pedagógico foi atingido ou não. Avaliamos o presente, quando analisamos as necessidades atuais dum aluno para gerir, o melhor possível, a sua aprendizagem. Avaliamos o futuro, quando procuramos prever as possibilidades de sucesso dum aluno, numa atividade que ainda não iniciou”. (p.39).

Segundo o Decreto-Lei nº.1/2005 “a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da

qualidade das aprendizagens”. Ainda de acordo com este Decreto-Lei, a avaliação visa acima de tudo:

a) Apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projetos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à seleção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos;

b) Certificar as diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno, no final de cada ciclo e à saída do ensino básico, através da avaliação sumativa interna e externa;

c) Contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento.

Ainda no mesmo documento podemos verificar que a avaliação das aprendizagens e competências assenta em alguns princípios, tais como: a consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas; utilização diversificada de técnicas e instrumentos de avaliação; valorizar a evolução do aluno, e por último, mas tão ou mais importante que os outros princípios acima referidos, a transparência e rigor do processo de avaliação, através da clarificação dos critérios adotados.

Os processos de avaliação competem ao conselho pedagógico da escola, e são definidos no início do ano, para cada ciclo e conseqüentemente para cada ano de escolaridade. Tudo isto terá que ser divulgado aos alunos e EE através de um órgão de direção executiva da escola ou agrupamento, visto que é de extrema importância tanto os pais/encarregados de educação, como alunos, saberem que tipo de avaliação e seus critérios se poderão guiar.

1.4. O que avaliamos?

Planificar e ter objetivos curriculares, educativos e pedagógicos faz parte do dia a dia de um docente, tudo se planeia para chegar a um determinado objetivo. Em termos curriculares, quando o professor cria um plano de trabalho para o operacionalizar durante um ano letivo, deve refletir e tirar conclusões sobre o mesmo. Como tal, não faz sentido planejar sem depois avaliar.

O que se pretende avaliar é toda a ação educativa, de forma a avaliar e registar todos os seus momentos significativos. Cada momento é observável pelo professor. Quando falamos da aquisição de aprendizagens, não nos referimos só à área de

conteúdos intelectuais, mas também reportamos áreas de conteúdo comportamentais, ligadas à formação pessoal e social, enquanto ser integrante da sociedade, como valores e atitudes, as relações pessoais e intrapessoais e a evolução da própria autonomia.

Importa acrescentar que aquilo que vamos avaliar é o que os professores planificam, o currículo que programam para os seus alunos, pois nele está delineado objetivos, metas, conteúdos, atividades que o professor se propõem atingir. Assim, avaliação é realizada a partir de conteúdos curriculares anteriormente refletidos e organizados.

Como referem Leite e Fernandes (2002, p.79), os departamentos curriculares elaboram critérios de avaliação por disciplina e por ano. Definem portanto os parâmetros que devem ser desenvolvidos: (i) que instrumentos de avaliação utilizar; (ii) a periodicidade com que os instrumentos serão utilizados; (iii) o peso de cada instrumento de avaliação; (iv) distribuição da avaliação por domínios: conhecimento, capacidade e valores em cada disciplina. Advém desta decisão a realização de testes sumativos, apresentações orais, trabalhos de pesquisa, a apreciação de atitudes e valores, cada um com peso estipulado. Depois de definida a dimensão criterial, o departamento curricular aprova e os professores comunicam ao aluno, pais e/ou encarregados de educação. Os critérios são determinados consoante os objetivos do currículo e as metas a atingir e a função dos critérios é regular e ajudar o aluno, a família a planear formas de ultrapassar dificuldades, criar estruturas e meios para estudar e medir o processo de ensino aprendizagem.

Muitas vezes, as dúvidas sobre os critérios de avaliação assolam os alunos porque não entendem os fundamentos que estão na base da decisão que expressa a classificação obtida. Estes autores defendem que a avaliação tem de ser orientada por critérios e que estes têm de ser conhecidos e “negociados” não só pelos professores, mas também pelos alunos e encarregados de educação. Rosales (1995, citado por Leite e Fernandes, 2002, p.79), refere que “a tarefa de formação de juízos de valor, ou valoração, pode ser considerada como uma característica essencial da avaliação” e que assim sendo é premente “defrontarmo-nos com a necessidade de definir critérios, nos quais assentam esses juízos ou valorações.” As dúvidas dos alunos devem encontrar resposta numa *avaliação criterial* que anuncie os critérios nos quais se apoia.

Como afirmam Leite e Fernandes (2002, p.79), o facto de serem estabelecidos critérios de avaliação permite que os professores localizem o aluno relativamente a uma meta a alcançar, ou a um perfil a desenvolver mas, contemporaneamente, permite aos alunos entender a dimensão dessa meta ou desse perfil. De acordo com

as autoras, “para as famílias e a sociedade, em geral, a existência destes critérios é também importante pois clarifica as intenções da educação e facilita a comunicação com a escola”. Neste sentido,

Leite e Fernandes (2002, p.79) estabelecem “uma comparação entre a *avaliação criterial* e a *avaliação normativa* que se rege por outros princípios, pois ao invés de se apoiar em referentes precisos apoia-se em processos de mera confrontação entre alunos.” A *avaliação criterial* é mais positiva, pois possibilita que os alunos conheçam o seu percurso escolar face a critérios e possam de acordo com as informações obtidas traçar o seu processo de aprendizagens e evolução.

As autoras fazem referência ao Despacho Normativo nº. 30/2001, agora substituído pelo nº. 1/2005, que justifica a intenção educativa de realizar uma *avaliação criterial*, mencionando que os critérios são referenciais comuns na escola ou agrupamento.

Como afirmam Leite e Fernandes (2002, p.79), “numa conceção de avaliação formadora, os critérios não são “instrumentos de controlo”, mas sim “operadores de síntese”. Nesta dimensão de avaliação em que os alunos são responsáveis pelo seu caminho na aprendizagem é imprescindível que se “regulem pelos critérios de avaliação estabelecidos.”

Este cunho de síntese de critérios, que indica juízos de valor de acordo com parâmetros de referência para a avaliação, tem legitimado que muitos professores ao delinearem procedimentos e instrumentos avaliativos, recorram à expressão de indicadores de desempenhos, de atitudes e de outras demonstrações dos alunos que coloquem em destaque as aprendizagens que estão a ser conseguidas. Leite e Fernandes (2002, p.80) sustentam que o facto de os negociarem e definirem parâmetros de avaliação e clarificarem os critérios que apoia a emissão de juízos de valor “provavelmente desangustia os alunos (...) que querem saber o que pesa na sua avaliação e até participar na definição desses critérios.”

Quando os alunos detêm esta informação estão melhor preparados para realizarem as tarefas que lhes são propostas. Quanto mais as conhecerem e treinarem mais probabilidades terão de ajustarem o seu comportamento emocional permitindo um melhor aproveitamento cognitivo pois retiramos o fator *stress*. Sem nunca esquecer que em educação tudo pode ser avaliado, importa lembrar que é através dos testes e provas que se faz a incidir a avaliação. Ao construir os instrumentos de avaliação o professor deve ter em conta as diferentes competências a desenvolver e que os mesmos devem ser diversificados por forma, a permitirem uma avaliação mais completa e segura.

1.5. Instrumentos de avaliação

Saber construir dispositivos pertinentes e utilizar os instrumentos adequados é uma das regras fundamentais para a avaliação ser segura. Segundo Hadji (1994, p.147), é imprescindível implantar procedimentos como: escolher os instrumentos, definir os intervenientes e determinar os momentos.

Relativamente aos dispositivos de avaliação, o mesmo autor considera que, qualquer que seja a conceção de avaliação em causa deve ter tido em linha de conta um certo número de dispositivos. É basilar decidir as circunstâncias (Quando? Em que contexto?) e antever os instrumentos. “Poderemos então definir o dispositivo como o conjunto das modalidades previstas de levantamento e tratamento da informação.” O dispositivo define e associa as modalidades de recolha de informação: circunstâncias e momentos; natureza das informações a recolher e instrumentos de ajuda à elaboração deste trabalho.

No entanto, a avaliação não se resume a uma produção de informações, portanto não basta ordenar procedimentos e instrumentos para recolher dados. Tratar esses mesmos dados é uma fase crucial no processo de avaliação. Os dados carecem de critérios que lhes concedam significado e de modalidades de tratamento. De acordo com Hadji (1994, p.148), “construir um dispositivo é organizar os meios conformes a um plano, que será estruturado em função de um certo número de dados (...)”.

Segundo o autor, um instrumento só pode ser bem escolhido se tiver como referência uma intenção dominante, mas para além da caracterização dessa intenção é importante perceber quais são as funções reais do instrumento. Este autor define, em primeiro lugar, que um instrumento deve ser como um utensílio manual de trabalho que serve para agir sobre uma matéria, para trabalhar ou transformar; num sentido lato o instrumento é um utensílio que facilita uma praxis, que permite aprender qualquer coisa ou agir sobre ela. Quando se trata de avaliar alunos, os instrumentos utilizados apresentam-se sob a forma de temas, de exercícios ou problemas que submetem os alunos a uma prestação, que por sua vez desencadeia um comportamento que será objeto de observação e análise. A avaliação é pois a observação – análise – interpretação desse comportamento, pelo que entra em jogo com outros instrumentos de análise ou de interpretação.

Quaisquer que sejam os instrumentos utilizados: tabela analítica, questionário, pauta, caderneta, relatórios, não existe um instrumento de avaliação como as ferramentas específicas para o trabalho de madeira ou ferro. Hadji (1994, p.162) afirma que “o avaliador não dispõe de instrumentos que lhe pertençam, e cuja

utilização lhe garanta o sucesso na sua tarefa.” Barbier (citado por Hadji, 1994, p.162) menciona que para reforçar esta ideia: “a quase totalidade das técnicas, instrumentos, procedimentos, utilizáveis no domínio das ciências sociais são-no igualmente num processo de avaliação”. Existem instrumentos que podem servir para a avaliação, quer seja para produzir observações, para as analisar e interpretar ou para comunicar o juízo formulado.

Hadji (1994, p.163)) propõe a constituição de uma panóplia, que permita ao avaliador organizar os princípios orientadores da avaliação. Deste exemplo de organização interessa-nos distinguir:

- (i) instrumentos destinados à orientação dos alunos ou dos formando: testes de aptidão; baterias de provas preditivas, etc.
- (ii) instrumentos destinados a facilitar a regulação das aprendizagens. O avaliador terá assim necessidade de instrumentos simples, ou de instrumentos construídos “por medida”.
- (iii) Instrumentos de certificação, que serão, na maior parte das vezes provas “probatórias”, centradas em trefas significativas de um ponto de vista social.

No quadro 1 podemos de uma forma clara e objetiva perceber as funções e estratégias da avaliação no ensino

Quadro 1- Funções e estratégias da avaliação no ensino

Funções e estratégia	Orientação (condições de aprendizagem)	Regulação (processos de aprendizagem)	Certificação (resultado da aprendizagem)
Objetivos	-Prever as dificuldades prováveis de aprendizagem -Escolher entre diversas vias de formação ou de aprendizagens	- Compreender o percurso do aluno -descobrir a origem das dificuldades - Apreciar o grau de obtenção dos objetivos pedagógicos - Pilotar o otimizar o processo de aquisição	- Verificar que os objetivos estão atingidos - Atestar esse resultado socialmente
Objetos (traços visados)	-Caraterísticas estáveis do aluno “Aptidões” Motivações, Capacidades e competências já dominadas	-Estratégias e dificuldades de aprendizagem -Modos de funcionamento do aluno	- Competência global e terminal - Saber-fazer significado
Tipos de provas	-Provas normativas (standardizadas)	-Provas criteriosais	-Tarefas globais e socialmente significativas -Problemas “típicos”
Instrumentos Apropriados	-Testes de aptidão -Bateria de provas preditivas	-Instrumento construído “por medida” Provas:-individuais - clínicas -orais e provas de autoavaliação e de autocorreção; entrevistas, etc.	-Exercícios “probatórios” - Confronto com um problema significativo típico da competência visada (ex.:ditado)

Fonte: Jean Cardinet, *Objectifs éducatifs et évaluation individualisée*, Neuchâtel, IRDP, (Março de 1997)

Em relação às funções categorizadas por Hadji (1994, p.165), o autor refere que uma vez que as avaliações preditivas, formativas e sumativas se organizam de acordo com as três funções descritas, o problema dos instrumentos apropriados coloca-se em termos semelhantes a cada uma das funções e recebe uma resposta da mesma natureza.

Ainda para este autor, todos os instrumentos pertencem à avaliação formativa, qualquer instrumento que sirva à compreensão e vigilância dos erros dos alunos é um instrumento válido. No entanto, a fidelidade de um instrumento não existe em si próprio, mas na utilização das informações obtidas a partir dele. Como refere o autor “o que é formativo é a decisão de pôr a avaliação ao serviço de uma progressão do aluno e de procurar todos os meios suscetíveis de agir nesse sentido”.

De acordo com Lemos (1986, p.25), os instrumentos de avaliação fundamentais são: os testes (objetivos e subjetivos); os registos de observação e os questionários ou inquéritos de opiniões e atitudes. Cada um deles apresenta características muito específicas no que diz respeito ao que pode medir, à objetividade, ao tempo de execução, à preparação, à correção e à utilização; de modo que a sua elaboração assenta em regras diferenciadas, para obedecer a critérios de validade, de qualidade e de funcionalidade.

Sendo que os testes são o instrumento mais utilizado para medir aprendizagens, apresentando perguntas às quais os alunos têm de responder, Lemos (1986, p.26) afirma que o modo como os itens se organizam num teste é determinante: “deve evitar-se que a estrutura do teste (...) dificulte o trabalho do aluno ou introduza fatores exteriores aos objetivos de ensino”.

Os registos de observação constituem outro dos instrumentos de avaliação de aprendizagem definido por Lemos (1986, p.32): “estes instrumentos podem usar-se para verificação da frequência de determinados comportamentos e qualidades dos desempenhos específicos”. Podem ser colocados em prática como listas de verificação ou como grelhas de análise. As primeiras usam-se para designar somente a presença e ausência dos comportamentos.

Relativamente aos questionários de opinião, Lemos (1986, p.34) refere que estes se utilizam para obter informação sobre as opiniões e apreciações dos alunos, de forma a poder avaliar o nível de desenvolvimento de valores e atitudes.

Também Tenbrink (2002, p.275) realça a importância da forma como se aplicam os instrumentos que se utilizam para obter informações acerca do processo de aprendizagem dos alunos. Relativamente aos instrumentos que são propostos com base em perguntas, o autor diz que “fazer boas perguntas de forma apropriada é uma arte” e revela que essa tarefa pode ser facilitada pela utilização de questionários bem elaborados e outros instrumentos de interrogação.

Para o autor atrás referido, “os questionários são listas de perguntas às quais se deve responder de forma sistemática” (p.275). Realça que a principal diferença entre testes e questionários é o facto de os questionários não dependerem de respostas que podem ser confrontadas com uma correção. Os questionários têm a função de conhecer opiniões e atitudes.

Tenbrink (2002, p.283) menciona os planos de entrevista como instrumentos de avaliação que possibilitam ao avaliador referenciar, acerca do avaliado, aspetos enumerados durante a condução do plano. Para tal, é necessário definir-se o objetivo da entrevista, ou seja, definir o que se pretende saber com a mesma e um conjunto de perguntas curtas e de fácil compreensão.

Para além dos planos de entrevistas e dos questionários Tenbrink (2002, p.313) fala dos testes e da utilidade dos mesmos na obtenção de dados acerca dos alunos, quando estes são bem elaborados. A construção de testes depende então de cinco etapas: (i) determinar o formato do teste; (ii) compilar os itens; (iii) escrever as instruções necessárias; (iv) preparar o teste; (v) avaliar o teste e os seus resultados.

A diversidade e o carácter das formas de avaliação podem alterar positivamente o processo de avaliação e as classificações apuradas e tendem a considerar todas as áreas, distinguindo variados aspetos cognitivos. Outro cariz de grande interesse é o dos instrumentos de avaliação visarem a possibilidade de melhorar, bem como a necessidade de realizar observações sistemáticas do trabalho dos alunos.

1.6. O Professor como avaliador

Professor ou docente é uma pessoa que ensina uma ciência, arte, técnica ou outro conhecimento. Para o exercício dessa profissão, requer-se qualificações académicas e pedagógicas, para que consiga transmitir/ensinar a matéria de estudo da melhor forma possível ao aluno.

É uma das profissões mais antigas e mais importantes, tendo em vista que as demais, na sua maioria, dependem dela. Já Platão, na sua obra *A República*, alertava para a importância do papel do professor na formação do cidadão. (Referência 1)

O perfil do professor sustentado pela Lei de Bases do Sistema Educativo publicada pelo Decreto- Lei nº. 240, de 30 de agosto de 2001, é definido através de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário.

Para além das múltiplas funções o professor é um ator relacional, não só com os alunos como com outros colaboradores, docentes, com toda a comunidade educativa e que através das relações estabelecidas será possível o processo educativo.

Conforme afirma Teixeira (1995, p.111), “ ...o professor é um profissional de relação (...) que se afirma pelo que é e, por deixar que os alunos o vejam ser.”

Na formação pedagógica também é necessário investir. Nesta área, o mesmo autor defende que “só será um educador se for homem de cultura, capaz de enfrentar o futuro com coragem e mesmo com entusiasmo.” (p.111) apostando no enriquecimento da dimensão de relação num diálogo gerador de vida. Também a Lei de Bases do Sistema Educativo faz referência a este tema dizendo que “...formação pessoal e social adequada ao exercício da sua função.” (art. 30º. Nº.1 al. a).

Para Charlot (2003), aprender não é apenas adquirir conceitos, saberes no sentido escolar e intelectual dos enunciados é também apropriar-se de formas e práticas relacionais e confrontar-se com a questão do sentido da vida do mundo e de si mesmo (p.32).

Sendo assim, pensar sobre a relação pedagógica implica considerar uma relação simbólica ativa e temporal. Desta forma, o autor defende a importância de compreender o modo como opera o vínculo entre o aluno e a aprendizagem. Com isso o sucesso ou insucesso escolar não depende exclusivamente do professor mas da sua relação com aprendizagem “a relação com a aprendizagem enraíza-se na própria identidade: questiona os seus modelos, as suas expectativas, em face da vida, um emprego futuro, da imagem de si mesmo e das relações parentais” Charlot (2003, p.63)

A situação de aprendizagem além de marcada pelo local e pelas pessoas é também marcada pelo momento. Não é possível definir se existe um lugar próprio ou impróprio para aprender, entretanto é possível definir a relação que o sujeito estabelece com uma dada oportunidade de aprender. A escola neste sentido é o meio com condições próprias e singulares, portadora de pessoas com formação específica que procuram através da linguagem criar condições que proporcionem aprendizagens e apropriações de saberes.

Sendo a escola um espaço e contexto de trabalho, o lugar das práticas dos docentes, também é o espaço de encontro com os alunos, com outros professores onde as reflexões individuais se contrastam e se trocam, permitindo o desenvolvimento de processo cooperativo de ensino, onde estes podem transformar as suas aprendizagens em intervenções que as incorporem

Clark, (1995, citado In Day, 2004) afirmam:

“Os professores são o ponto de contacto humano com os alunos e todas as influências, que são exercidas sobre a qualidade de educação, são medidas pela sua personalidade e por aquilo que eles fazem. Os professores têm a possibilidade de melhorar a qualidade de educação trazendo vida ao currículo e inspirando alguma curiosidade aos seus alunos sobre aprendizagem auto dirigida.” (p.21)

O aluno estabelece relação com o saber quando reconhece sentido naquilo que aprende. Portanto, o seu despertar deriva dos significados que ele próprio atribuiu a um determinado assunto, facto ou objeto.

Neste sentido e segundo Morgado (1999, p.28), cada professor procura desenvolver um trabalho que promova a aprendizagem. Este processo passa essencialmente pela produção e concretização do resultado esperado. Quando se verificam dificuldades, esta situação é detetada, observada e identificada no aluno e

através de estratégias de tentativa e regulação do seu percurso de aprendizagem. A aplicação em contexto adequado do que foi ensinado permite ao professor o reconhecimento das competências adequadas. Seja qual for a avaliação realizada a mesma só fará sentido se for partilhada com os alunos e com os respetivos EE por forma a colmatar as dificuldades e a promover melhores aprendizagens.

1.7. Conceito de aprendizagem

A aprendizagem é um processo integrado, que provoca uma transformação qualitativa na estrutura mental daquele que aprende. Essa transformação só é possível através da alteração da conduta de um indivíduo, seja por circunstância, experiência ou ambos.

Denominam-se teorias da aprendizagem, em Psicologia e em educação, aos diversos modelos que visam explicar o processo de aprendizagem dos indivíduos.

Embora desde a Grécia Antiga se tenha formulado diversas teorias sobre a aprendizagem, as mais manifestadas na educação contemporânea são a de Piaget e a de Vygotsky.

São três, as escolas teóricas que fundamentam a aprendizagem e que desempenham um papel de fundamental importância no campo das tecnologias de educação. Podemos citar: escola behaviorista, cognitivista e construtivista.

Numa abordagem behaviorista, o professor determina previsões acerca do comportamento humano. Coincide em mostrar passos predeterminados que são seguidos pelos alunos no alcance da meta. A progressão do aluno dá-se numa estrutura linear predefinida, cujo objetivo se vincula a um reforço pós-resultado.

A abordagem cognitiva fundamenta-se na conceção de que a aprendizagem é um processo que deriva de experiências anteriores, de como cada informação é processada quando apresentada ao aluno. Nesse processo, o cérebro armazena as informações em memória de curto e longo prazo que serão utilizadas de acordo com a vivência e às novas informações apresentadas. Segundo esta teoria, todos organizamos conhecimentos e significado, alterando as representações mentais.

A teoria construtivista permite que o aluno construa por meio da informação e das suas condições reais e necessárias. Cabe ao professor dar ferramentas e meios à conduta do trabalho.

De acordo com o pensamento comportamentalista, o objeto de estudo da Psicologia deve ser a interação entre o organismo e o ambiente.

Embora o comportamentalismo, ou o behaviorismo tenha raízes nos trabalhos pioneiros de Watson e nos do Russo Pavlov, a instituição dos seus princípios e teoria da responsabilidade do psicólogo Skinner, que se tornou o representante da corrente comportamental. Foi ele que, a partir das suas experiências com ratos em laboratórios e utilizando o equipamento que ficou conhecido como Caixa de Skinner em 1953, se apercebeu que determinada ocorrência poderia conduzir a um benefício.

Através deste conceito, provou que, quando um comportamento é seguido por um reforço positivo, ou negativo, a frequência desta conduta aumenta.

Segundo Oliveira (1995, p.35), “a aprendizagem pode definir-se como um processo que prevalece depois de uma experiência que produz mudança.”

Desta forma, podemos considerar a aprendizagem como o modo como os seres adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e mudam a sua atitude face a novos conceitos e significados.

Barbot e Camatarri (2001, p.67) acrescentam ainda que a aprendizagem só pode resultar se o aluno atingir o seu objetivo e se representar contextualmente o seu processo, ou seja, o aluno ou a pessoa que esteja em situação de aprendiz só poderá dominar o que realmente aprendeu quando conseguiu aplicar em determinado contexto o que adquiriu à priori.

Foi com base esta preocupação que decidi conhecer e compreender as percepções dos meus alunos e dos EE sobre as provas de aferição.

1.8. O envolvimento parental no processo de avaliação

Para os investigadores da área da psicologia, o envolvimento parental na escola “é um construto complexo que envolve diversos comportamentos e atitudes” (Kohl, Lengua & McMahon, 2000), e, apontam a natureza multidimensional do envolvimento parental, e apoiam a ideia que o envolvimento dos pais na escola pode ser feito de múltiplas formas. É também relativamente consensual que o estudo dos *preditores* do envolvimento parental na escola, bem como o estudo das implicações do envolvimento parental para a criança, devem ser feitos em função dos diferentes tipos de envolvimento parental (Pereira 2003). Esta autora afirma que a forma como as famílias se relacionam com os professores e com a escola altera em função de características como o nível socioeconómico, etnia, estrutura familiar e estado de saúde dos progenitores, tal como também nos revelavam os estudos de Epstein (1992).

Dos diferentes modelos e tipologias de envolvimento parental proposto, aquele que melhor capta as diferentes componentes do conceito é o de Epstein (1987, 1992). Esta autora desenvolveu uma tipologia de envolvimento parental constituída por seis modalidades de envolvimento não sobrepostas entre si, de forma a facilitar a compreensão e o estudo das relações escola- família. Esta autora descreve os dois ambientes – a escola e a família – como esferas que podem ser afastadas ou aproximadas em função das práticas e forças interpessoais existentes nos dois sistemas. A magnitude da sobreposição das esferas é afetada pelo tempo e pelo comportamento, determinado pelas características sócio demográficas, antecedentes, “filosofias” e práticas de cada um dos sistemas.

Baseada em vários anos de estudo Epstein (1987; 1994,1995, 1997) identificou 6 tipos de categorias da relação escola-família e comunidade, cujo envolvimento vai ser importante para a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante. São elas: a) Promover a participação dos pais/ mães no espaço escolar, estabelecendo com eles um bom suporte; b) Melhorar a comunicação – designar e organizar diferentes formas de comunicar entre a escola, os programas e os progressos; c) Voluntariado – recrutar e organizar ajudas e suportes para funções da escola e das atividades; d) Divulgar informações e ideias para as atividades de aprendizagem em casa e orientar os pais para que estes façam uma monitorização; e) Envolvimento na tomada de decisão e gestão da escola, criando, por exemplo, as associações de pais; f) Envolver os serviços da comunidade e os recursos para fortalecer os projetos da escola e o desenvolvimento das crianças.

Os resultados do estudo longitudinal realizado por Reis *et al.* (2005) revelam uma associação positiva entre o envolvimento parental e a competência de crianças dos 3.º e 4.º anos de escolaridade. Esta associação verifica-se para os diferentes níveis socioeconómicos e em relação às diferentes formas de envolvimento parental. Os resultados são positivos e as crianças apresentam menos problemas de comportamento, menos abandono escolar e maior sucesso académico. Verifica-se, igualmente, uma associação entre envolvimento parental e ajustamento emocional. Um maior envolvimento parental está associado a menos problemas emocionais/ comportamentais. Esta associação parece mais forte no caso das crianças de famílias de nível socioeconómico baixo e no caso das atividades de envolvimento parental no espaço escolar (Reis, P.P., Pereira, A.I.F., Canavarro, J.M. & Mendonça 2005).

Nas duas últimas décadas têm sido feitos vários estudos sobre este assunto, e é consensual entre os autores, dizer-se que quando os pais se envolvem na educação dos filhos estes obtêm melhor aproveitamento escolar. A questão surge na maneira de os envolver, pois não há só uma forma correta de o fazer. As escolas devem procurar

melhorar e aumentar a comunicação entre os pais, quer através de uma comunicação escrita (através de uma caderneta do aluno) ou da falada. Os professores são os elementos mais importantes para estabelecer relações de proximidade e de confiança com os pais. Os efeitos positivos do envolvimento parental na escola fazem-se sentir em todos os níveis de ensino e grupos sociais.

Conner (1990) afirma que é preciso “trabalhar cuidadosamente com os pais até termos a certeza de que os primeiros projetos são bem sucedidos. O sucesso traz o sucesso e a autoconfiança e, como resultado, os pais ficam motivados para participarem ainda mais. Quando os pais têm uma relação positiva com os professores, eles podem ajudar os filhos a terem um comportamento correto na escola”.

A propósito do estabelecimento de parcerias entre a escola e a família e do sucesso que estas têm para o desenvolvimento da criança, Diogo (1998), refere que o papel que a criança desempenha é central e ativo, na medida em que desenvolve interações produtivas entre os dois sistemas, e que estas contribuem para melhorar o aproveitamento escolar, a autoestima, atitudes positivas face à aprendizagem, independência, realização pessoal e outros comportamentos característicos de indivíduos de sucesso, na medida em que os alunos apercebem-se de que há pessoas em ambos os ambientes que se preocupam com eles, investindo e coordenando tempo e recursos para os ajudar a ter sucesso, o que os faz compreender o quão importante é o sucesso.

Muitos foram os estudos que estabeleceram relações com as características do ambiente familiar e a aprendizagem dos alunos. Reis (2008) concorda com o que foi defendido por Bloom (1992) onde o ambiente familiar e os pais representam a chave principal na aprendizagem da criança. As crianças trazem para a escola uma série de aprendizagens que devem ser aproveitadas, os chamados pré-requisitos referidos por Vigostky (1989), devendo-se partir das suas vivências para as aprendizagens, tornando-as significativas.

Quanto à aprendizagem, estudos recentes vêm argumentar que as crianças aprendem menos na escola, área de responsabilidade dos professores, do que fora da escola, área de responsabilidade parental, tal como nos refere, Davies *et. al.* (1997). Quer no domínio pessoal, quer no domínio afetivo, quer no domínio cognitivo da criança, existe uma responsabilidade relativa da família e da escola na aprendizagem individual. A importância relativa da aprendizagem realizada dentro e fora da escola, não pode deixar de ser reconhecida e aproveitada no conjunto das competências que a criança vai desenvolvendo.

Também segundo um estudo longitudinal recente (Reis, 2008), as mães entrevistadas mencionaram que a participação dos pais na escola baseia-se na obrigação natural que sentem enquanto pais, na contribuição que possam dar aos filhos de forma a promover um aumento de aproveitamento escolar, uma vez que as mães referem que os professores necessitam da sua cooperação quando os alunos revelam dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento, lamentando não saberem para ensinar e não terem dinheiro para pagarem a alguém que ajudasse os filhos em algumas matérias.

Ainda de acordo com a mesma autora, a maioria das mães comparece às reuniões de pais e participa sempre que solicitadas e que o podem fazer. Muitas vezes os horários escolhidos e os problemas nos empregos são impeditivos, mas a vontade não desaparece.

Afirma ainda, que a comunicação com a escola está relacionada com a forma como o professor a promove, “pois os pais precisam de sentir que os professores se preocupam com os seus filhos e que os seus filhos gostam do professor e da relação que estabelece com eles” (Reis, 2008, p.229).

É consensual que o envolvimento dos pais facilita o trabalho dos professores e a relação entre ambos, permitindo que os pais assumam uma atitude mais favorável em relação à escola. Os pais, muitas vezes, não reconhecem aos professores credibilidade, por sua vez os professores olham para os pais com desconfiança e, em algumas situações, como seus inimigos. “Talvez todos tenham alguma razão neste problema, sendo por isso necessário terminar com esse clima de desconfiança, voltando todos a adquirirem a credibilidade que merecem” (Reis, 2008, p.237).

Em virtude de já conhecer a turma e os respetivos EE, pensamos que conseguimos estabelecer um bom clima de confiança no primeiro ano de contacto com esta turma o que nos ajudou a avançar com este estudo. Por sabermos que as provas de Aferição eram uma preocupação da maioria dos EE e, na sequência do trabalho que desenvolvemos juntos e aproveitando o interesse de vários EE transmitimos-lhes de maneira clara as informações necessárias sobre os objetivos da nossa investigação bem como apresentámos a legislação em vigor e de que forma o nosso estudo se enquadrava na mesma.

1.9. Legislação em vigor

De acordo com o Decreto Lei n.º 139/ 2012 de 5 de julho, publicado no Diário da República, com a finalidade de otimizar a gestão dos recursos disponíveis e de acordo com as necessidades reais dos alunos, pretende-se, com esta iniciativa legislativa, reforçar o espaço de decisão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

As disposições constantes no presente diploma aplicam-se às diversas ofertas curriculares dos ensinos básico e secundário ministradas em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema educativo para estes níveis de ensino, entende-se por currículo “o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos (...).”

Tendo como objetivo melhorar a qualidade no que se ensina e do que se aprende, procede-se à introdução de um conjunto de alterações destinadas a criar uma cultura de rigor, em busca da excelência, através de medidas no currículo dos ensinos básico e secundário.

A revisão da estrutura curricular, assenta na definição de princípios que permitem uma maior flexibilidade na organização das atividades letivas. Um aumento da autonomia das escolas na gestão do currículo, nomeadamente na redução da dispersão curricular, e por um acompanhamento mais eficaz dos alunos, através de uma melhoria da avaliação e da perceção atempada das dificuldades.

Importa contudo valorizar também o profissionalismo e a liberdade dos professores na implementação de metodologias baseadas nas suas experiências, práticas individuais e colaborativas.

A autonomia das escolas é reforçada pela possibilidade de flexibilização da gestão das cargas letivas a partir do estabelecimento de um mínimo de tempo por disciplina e de um total de carga curricular.

A redução da dispersão curricular concretiza-se no reforço de disciplinas fundamentais, tais como o Português e a Matemática. Adicionalmente, na área das expressões reafirma-se um reforço da identidade disciplinar e a promoção do ensino do Inglês.

Por outro lado, o presente diploma pretende que a educação para a cidadania enquanto área transversal seja possível de ser abordada em todas as áreas curriculares, não sendo imposta como disciplina isolada obrigatória.

O acompanhamento e a avaliação dos alunos são considerados fatores fundamentais para o seu sucesso, sendo importante a criação de mediadas que incrementem a igualdade de oportunidades, nomeadamente a criação temporária de grupos de homogeneidade relativa em disciplinas estruturantes, no ensino básico, atendendo aos recursos da escola e à pertinência das situações.

No 1.º Ciclo, as escolas poderão promover a coadjuvação nas áreas das expressões, bem como um reforço do acompanhamento do desempenho dos alunos e das suas necessidades de apoios específicos. Os processos de avaliação interna serão acompanhados de provas e exames de forma a permitir a obtenção de resultados fiáveis sobre a aprendizagem, fornecendo indicadores da consecução das metas curriculares e dos conteúdos definidos para cada disciplina.

O ensino básico visa assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses, proporcionando a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos.

No que diz respeito à avaliação, o presente decreto menciona que esta “constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno.”

A avaliação tem como objetivo fundamental, a melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos e da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico e secundário.

A avaliação tem ainda como objetivo conhecer o estado do ensino, retificar procedimentos e reajustar o ensino das diversas disciplinas aos objetivos curriculares fixados.

Na avaliação dos alunos participam todos os professores envolvidos, assumindo particular responsabilidade neste processo o professor titular de turma, no 1.º Ciclo do ensino básico.

A avaliação da aprendizagem compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa.

A avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade, ou sempre que seja considerado oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.

A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas

obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.

A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação, e inclui a avaliação sumativa interna, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão de agrupamentos e a avaliação sumativa externa, da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência, que compreende a realização de provas finais nos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade, as quais incidem, respetivamente sobre os conteúdos dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos, nas disciplinas de Português e de Matemática no 4.º ano de escolaridade, a qual se expressa numa escala de 1 a 5 e com um peso de 25% para a atribuição da classificação final.

Aos alunos que concluem com aproveitamento o ensino básico é passado o diploma pelo órgão de administração e gestão do respetivo agrupamento ou escola não agrupada.

Para o ano letivo de 2012/2013 foram homologadas pelo Ministério da Educação “Metas Curriculares do Ensino Básico”. As metas curriculares estabelecem aquilo que pode ser considerado como a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos, em cada um dos anos de escolaridade ou ciclos de ensino básico, constituindo um referencial para os professores e encarregados de educação, as metas ajudam a encontrar os meios necessários para que os alunos desenvolvam as capacidades da sociedade atual.

A elaboração das metas fundamentou-se em bases e estudo científicos e teve em conta as que têm sido estabelecidas em países com bons níveis de desempenho. Neste contexto, as metas que agora se apresentam referem-se àquilo que pode ser considerado como a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada disciplina, por ano de escolaridade, ou, quando isso se justifique, por ciclo, realçando o que nos atuais Programas deve ser objeto de ensino, representando um documento normativo de progressiva utilização obrigatória, por parte dos professores.

Como princípios orientadores estabeleceu-se que, sendo específicas de cada área disciplinar, as metas deveriam identificar os desempenhos que traduzem os conhecimentos a adquirir e as capacidades que se querem ver desenvolvidas, respeitando a ordem de progressão da sua aquisição. Houve a preocupação de as formular de forma clara e precisa de modo a que os professores saibam exatamente o que se pretende que o aluno aprenda.

O documento agora elaborado representa um meio privilegiado de apoio à planificação e à organização do ensino. Na medida em que as metas expressas neste

documento incluem aquilo que é considerado como aprendizagem essencial a realizar pelos alunos, este constitui-se, igualmente, como um referencial para a avaliação interna e externa, com especial relevância para o GAVE. Metas Curriculares. (Referência 2).

Em virtude de ser pertinente gostaria de referir que a avaliação que faço dos meus alunos e com os meus alunos vai para além dos testes escritos e das provas de aferição.

Por ser importante, no próximo capítulo apresentarei as avaliações que realizei no decorrer do ano letivo, bem como os resultados das provas de aferição e as implicações das mesmas no processo de ensino aprendizagem.

Capítulo 2 - Estudo Empírico

No contexto deste capítulo, serão exploradas as questões do foro metodológico relativas ao estudo. Em primeiro lugar, torna-se pertinente expor e esclarecer a opção metodológica adotada, mais concretamente no que diz respeito ao modelo de investigação, às técnicas de recolha adotadas, aos critérios de rigor científico dos dados recolhidos, à caracterização do centro educativo e dos participantes do estudo e por fim ao tratamento de todos os dados.

2.1. Investigação qualitativa

Neste estudo pretendemos perceber quais as perceções dos pais e dos alunos em relação às provas de aferição do 4º.ano de escolaridade. De modo que teremos em linha de conta as seguintes questões:

- (i) Quais as expetativas dos pais e dos alunos?
- (ii) Qual é a utilidade da avaliação?
- (iii) O que fazer para diminuir a ansiedade manifestada pelos pais e alunos, durante o processo de avaliação?

Escolhemos o método qualitativo para a sua realização, pois a abordagem e os modelos de investigação que se pretendem aplicar em tudo se unem com o mesmo. O paradigma qualitativo abrange um campo transdisciplinar, envolve as ciências humanas e sociais e os instrumentos de trabalho citados fazem jus a este método, pois, uma vez que se baseiam no contacto direto com o objeto a ser estudado, propõem-se a analisar o que as pessoas dizem e demonstram. Como explicam Bogdan e Biklen (1994, p.47), “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural”.

O método qualitativo deriva (entre outras) da teoria crítica do construtivismo e mostra-nos a amplitude de diversidade de tendências, ou seja, prova que, quando se fala de pessoas, as mudanças são constantes e imprevisíveis.

Como explica Afonso (2005, p.43), os estudos naturalistas, nos quais o presente estudo de caso de insere, são caracterizados pela investigação de situações concretas, existentes e identificáveis por parte do investigador, sem que aconteçam intervenções de quaisquer variáveis. Nesta ordem de pensamento Bogdan e Biklen

(1994, p.49) mencionam que na investigação qualitativa: “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”, ou seja, o interesse do investigador é perceber como é que o problema que investiga se manifesta.

Para tal importa conhecer e contextualizar a escola e a turma.

2.2. Caracterização da turma

Com o intuito de caracterizarmos o âmbito da pesquisa, pesquisámos e analisámos alguns documentos com informação necessária para proceder à descrição do campo e do alvo do estudo, nomeadamente o projeto educativo da escola.

Este estudo decorreu numa escola de ensino privado e cooperativo, com o estatuto de IPSS, com valências de creche, educação pré-escolar e ensino básico, situada em Braga na região do Minho

Estando situada num meio urbano, a maioria da população escolar, desta escola, é oriunda das freguesias de Lamações, Nogueiró, Nogueira, Fraião, S. Lázaro, S. Vítor, sendo pequeno o número de crianças que vem das restantes freguesias do concelho ou até de outras localidades deste distrito.

A abertura da instituição faz-se às 8h e o encerramento às 19h, diariamente, para que se possa dar maior apoio às famílias das crianças.

As crianças que frequentam esta escola revelam diferentes níveis de heterogeneidade: socioeconómico, cultural, cognitivo e comportamental.

Apesar da existência de alunos pertencentes a famílias carenciadas, cujos pais ou encarregados de educação estão, até, no desemprego, uma grande parte dos alunos pertence a um estrato social médio, onde o bom ambiente familiar e o acompanhamento das crianças são uma realidade.

A relação entre a Escola e a Comunidade Educativa é feita através de contactos formais em dias e horas pré-estabelecidos pelos membros do Conselho Escolar, para atendimento aos EE a fim de informá-los sobre o processo de aprendizagem dos seus filhos/educandos e as suas relações interpessoais com os colegas, pessoal docente e não docente; e ainda, através de contactos informais para uma maior partilha de informações e opiniões sobre o desenvolvimento das crianças.

No que diz respeito aos intervenientes do estudo, procedemos à análise do registo biográfico individual de cada aluno para a caracterização do grupo.

A turma do 4.º ano é constituída por vinte e três crianças entre os 8 e os 9 anos, 15 do género masculino e 8 do género feminino. A distribuição por idades faz-se do seguinte modo como se pode ver no quadro 2.

Quadro 2- Distribuição das idades

Idade	8 anos	9 anos
N.º de alunos	6	17

Nota: Os alunos com 8 anos fazem 9 até 31 de dezembro.

Os alunos estão a frequentar a escola pela sétima vez., sendo que frequentaram três anos no Pré-Escolar e os restantes anos no 1.º Ciclo. A distribuição por anos de frequência faz-se do seguinte modo (quadro 3).

Quadro 3– Distribuição por anos de frequência

Anos de frequência	7ª vez
Nº de crianças	23

Todas as crianças vivem no concelho de Braga, sendo que a maioria vive na cidade. A deslocação para a escola, faz-se, na totalidade dos casos, de carro. Todas as crianças usufruem da componente de apoio à família às refeições pois a escola oferece almoço e lanche. No que respeita às Atividades de Prolongamento e Tempos Livres processa-se da seguinte forma (quadro 4).

Quadro 4– Atividades de Prolongamento e Tempos Livres

Atividade	Capoeira	Dança	Guitarra	Informática	Natação	Pintura
N.º de crianças	3	2	11	2	3	2

Como podemos ver um número significativo de alunos (11) interessa-se preferencialmente pela guitarra. Nas restantes áreas verifica-se uma distribuição homogénea.

Em termos de preferências, a grande maioria do grupo gosta de atividades de escolha livre, brincar ao ar livre e fazer jogos. Manifestam muito interesse e curiosidade pelas áreas curriculares trabalhadas e são cooperantes na realização das

atividades propostas pela professora, aderindo com prazer. Já dominam as regras de funcionamento do espaço escolar.

A turma do 4.º ano apresenta ritmos de aprendizagem distintos, no entanto, de um modo geral, estes alunos manifestam facilidade de compreensão, retenção e aplicação da informação.

São autónomos na maioria das tarefas propostas e demonstram uma curiosidade inata por tudo quanto é novo ou desconhecido. Apresentam grande vontade de aprender e de saber cada vez mais. São grandes adeptos de trabalhos que envolvam pesquisa e recolha de informação.

São crianças um pouco agitadas, sobretudo em situações de intervalos e de refeitório. É uma turma com existência de alguns líderes e que de alguma forma conseguem destabilizar os comportamentos grupais.

As meninas são crianças de uma maneira geral com personalidades mais calmas e dóceis.

Apesar do comportamento mais agitado de alguns alunos, de um modo geral, os alunos do 4.º ano compreendem a importância dos valores e dos interesses do grupo, tentando respeitar as regras e as normas previamente estabelecidas. Participam ativamente em todas as atividades desenvolvidas, apresentando, sempre que necessário, as suas ideias e opiniões.

Esta turma revela-se muito participativa e espontânea, evidenciando-se o gosto na participação em todos os momentos da aula, quer para responder às questões que vão sendo levantadas no decorrer da mesma, quer para solicitar ajuda em algumas dúvidas que possam surgir.

Com base na avaliação global da turma é possível verificar que a maioria dos alunos manifesta autonomia na execução de tarefas, bem como hábitos de trabalho.

No que diz respeito ao aproveitamento escolar, na área da Língua Portuguesa, apesar de no geral não se notarem grandes dificuldades, deve salientar-se que alguns alunos escrevem ainda com alguns erros ortográficos.

Há a existência de um aluno com NEE (Necessidades Educativas Especiais) como tal, dispõe de um apoio diário e individualizado. As provas trimestrais foram diferenciadas e aplicadas com um calendário mais alargado e com apoio na leitura.

Apesar das grandes dificuldades no âmbito da leitura e da escrita, é de realçar a evolução feita pelo aluno, que já lê, interpreta e escreve, apesar de ainda ser com dificuldade. Este aluno precisa de muita atenção por parte do professor e que este promova uma boa relação pedagógica.

Na Matemática, as principais dificuldades apresentadas são ao nível da interpretação de enunciados para resolução de situações problemáticas.

A área de Estudo do Meio e História de Portugal são as áreas que despertam maior interesse por parte da turma, refletindo-se a nível do aproveitamento.

Para uma melhor conhecimento do grupo em questão procedeu-se à utilização de gráficos que abordam algumas questões de interesse para o estudo (figuras 1, 2, 3, 4 e 5).

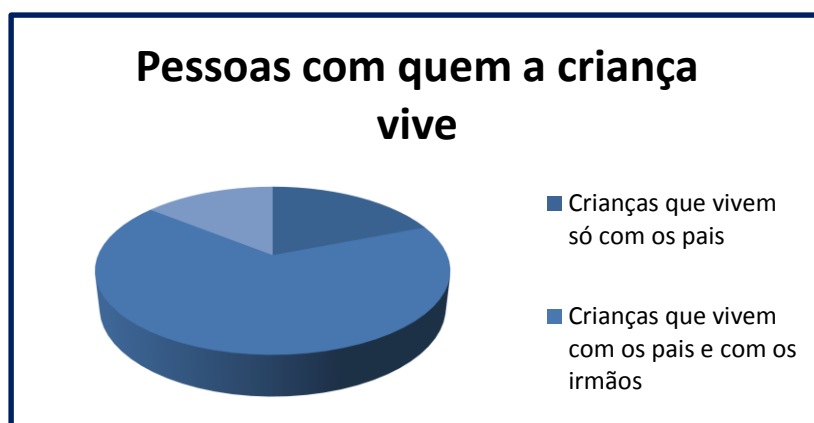


Figura 1 - Pessoas com quem a criança vive

Na figura 1, constatámos que a maioria dos alunos (catorze) vive com os pais e com os irmãos. Quatro alunos vivem apenas com os pais por serem filhos únicos e apenas três referem que vivem com outros familiares, tais como avós e tios.

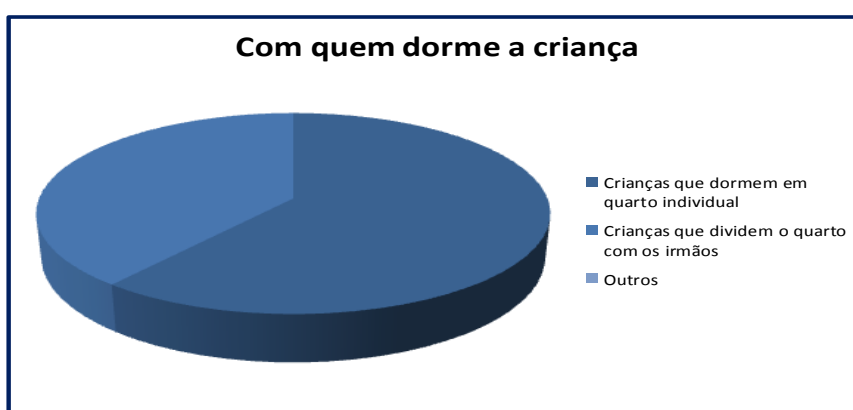


Figura 2 - Como dorme a criança?

Na figura 2 podemos perceber que a maior parte dos alunos (catorze) dorme num quarto individual, nove dividem o quarto com um irmão e nenhum aluno divide o quarto em que dorme com outros familiares ou conhecidos.

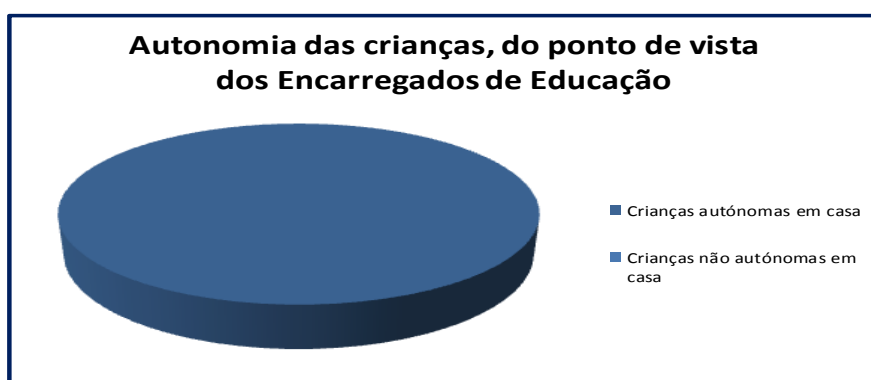


Figura 3 - Autonomia das crianças, do ponto de vista dos EE

Com base na figura 3 podemos afirmar que a totalidade dos EE (vinte e três) considera os seus educando autónomos em casa.

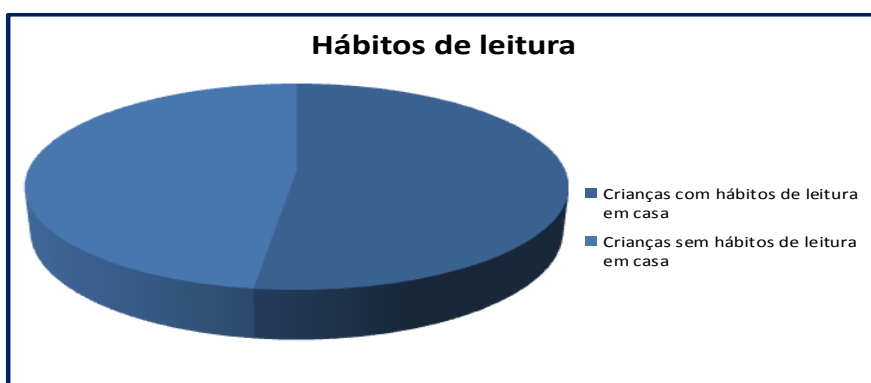


Figura 4 – Hábitos de leitura

A figura 4 demonstra que o número de alunos que apresenta hábitos de leitura (12) é muito semelhante ao número de alunos que não apresenta quaisquer hábitos de leitura (11).

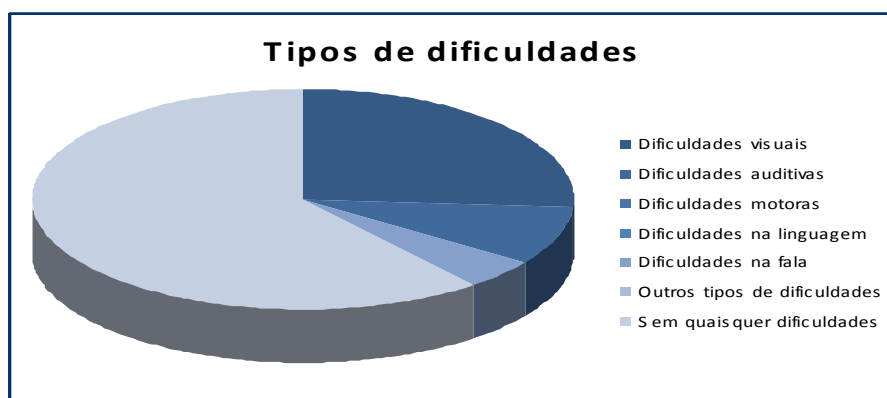


Figura 5 – Tipos de dificuldades

Na figura 5 podemos observar que a maioria dos alunos (catorze) não apresenta qualquer tipo de dificuldade, quer ao nível motor, linguístico, visual, auditivo ou cognitivo. Contudo verifica-se uma maior incidência de alunos com problemas visuais (seis), que usam óculos graduados diariamente.

Verifica-se também a existência de um aluno com problemas na fala e de dois alunos com alguma dificuldade auditiva.

De uma maneira geral o grupo de alunos revela ter boas condições de habitabilidade, bons hábitos e um ambiente familiar estável e adequado. Em casa são chamados a colaborar e a serem autónomos.

2.3. Instrumentos e estratégias de recolha de dados

Del Rincón, (1995, citado por Almeida, 2009, p.207), explica que os instrumentos “são meios reais, com identidade própria, que os investigadores elaboram com o objetivo de registar informação”.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, pp.150-152), a par do trabalho da recolha de dados: observação, entrevista, ou outra sessão de investigação, o investigador tem de registar ideias, estratégias, reflexões e palpites. Os autores chamam estas notas como “notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Estas notas de campo, quando detalhadas precisas e extensivas conduzem ao resultado bem sucedido de um estudo. Todos os dados são considerados notas de campo: transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais. Estas notas podem ser de carácter descritivo, procurando captar uma imagem através de palavras, ações, pessoas ou conversas, ou reflexivo que sugere as ideias e preocupações do investigador.

Como expõe Afonso (2005, p.88), no âmbito da investigação naturalista, as técnicas de recolha de dados mais frequentemente utilizadas são: a análise documental; a entrevista e o inquérito por questionário.

Os instrumentos de avaliação que serão utilizados para esta investigação serão o inquérito por questionário aos EE e aos alunos e a análise documental.

A escolha recai nestes dois instrumentos de investigação, devido ao facto de serem bastante objetivos e práticos.

Os inquéritos por questionário foram aplicados aos encarregados de educação e aos respetivos educandos da turma do 4.º ano, com vista a poder completar e a fundamentar da melhor forma possível o estudo. A escolha deste instrumento prendeu-se sobretudo pelo facto de ser de fácil aplicação e através dele se intercetarem o número necessário de Encarregados de Educação.

O questionário apresentado é constituído por questões abertas e fechadas (inquérito misto).

Este instrumento, antes de ser distribuído, foi previamente testado por um pequeno grupo de colegas professores que também são Encarregado de Educação, de modo a que as questões fossem colocadas de uma forma lógica, com uma estrutura simples e principalmente não suscitasse ambiguidades.

2.4. Análise documental

A análise documental consistiu na consulta de informação proveniente de documentos anteriormente elaborados, com a finalidade de obter dados relevantes que respondam às questões formuladas na investigação.

Neste estudo utilizaram-se como documentos de suporte, tentando responder às questões de investigação a pauta de avaliação dos alunos, o regulamento interno da escola e fichas de registo biográficos individuais.

A análise de conteúdo é hoje uma das técnicas ou métodos mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais. Trata-se de um método de análise textual que se utiliza em questões abertas de questionário e (sempre) no caso de entrevistas.

Para que exista uma clarificação dos temas e sub temas, é fundamental existir a categorização, sendo esta uma operação de classificação de elementos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género, com os critérios previamente definidos. Estas apresentam-se como rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos com um título genérico, agrupamento este efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

A categorização é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas: o inventário onde se isolam os elementos e a classificação onde se repartem os elementos, e portanto pretende-se procurar e impor uma certa organização às mensagens.

Resumindo a análise de conteúdos assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) não introduz desvios no material, dando a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos.

Para Bardin (1994), o processo de categorização consiste numa operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.” (p.117)

Ao longo do ano letivo fomos aplicando provas trimestrais (num total de três) de ambas as áreas por forma a preparar e a sensibilizar os alunos para as Provas de Aferição criando o cenário real das mesmas para conseguir alcançar uma melhor atitude por parte dos alunos. Após a realização das Provas de Aferição iremos comparar os resultados.

No quadro 5, apresento os resultados obtidos nessas provas trimestrais.

Quadro 5 – Resultados qualitativos obtidos nas provas trimestrais ao longo do ano letivo.

Alunos 4.ºano	1.º Trimestre		2.º Trimestre		3.º Trimestre	
Códigos	Língua P.	Matemática	Língua P.	Matemática	Língua P.	Matemática
A1	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
A2	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
A3	Bom	Satisfaz Bastante	Muito Bom	Bom	Bom	Satisfaz Bastante
A4	Bom	Satisfaz	Muito Bom	Satisfaz Bastante	Muito Bom	Satisfaz Bastante
A5	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
A6	Muito Bom	Excelente	Excelente	Muito Bom	Excelente	Excelente
A7	Muito Bom	Muito Bom	Excelente	Muito Bom	Excelente	Muito Bom
A8	Muito Bom	Excelente	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
A9	Bom	Não Satisfaz	Muito Bom	Bom	Bom	Satisfaz Bastante
A10	Bom	Satisfaz Bastante	Muito Bom	Satisfaz Bastante	Muito Bom	Satisfaz Bastante
A11	Bom	Bom	Bom	Satisfaz	Satisfaz	Bom
A12	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
A13	Bom	Satisfaz	Muito Bom	Bom	Satisfaz	Não Satisfaz
A14	Bom	Bom	Muito Bom	Bom	Satisfaz Bastante	Satisfaz Bastante
A15	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Bom	Muito Bom	Satisfaz Bastante
A16	Muito Bom	Excelente	Excelente	Excelente	Muito Bom	Muito Bom
A17	Muito Bom	Satisfaz Bastante	Muito Bom	Satisfaz Bastante	Muito Bom	Satisfaz Bastante
A18	Muito Bom	Excelente	Excelente	Muito Bom	Excelente	Muito Bom
A19	Bom	Satisfaz Bastante	Bom	Satisfaz Bastante	Satisfaz	Satisfaz Bastante
A20	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
A21	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
A22	Satisfaz	Não Satisfaz	Não Satisfaz	Não Satisfaz	Satisfaz	Não Satisfaz
A23	Satisfaz Bastante	Muito Bom	Bom	Satisfaz	Bom	Não Satisfaz

Os resultados das provas de aferição estão apresentados no quadro 6. Posteriormente iremos analisar os mesmos e perceber se existe relação entre as percepções dos EE e dos seus educandos.

Quadro 6 – Quadro dos resultados qualitativos obtidos pelos alunos da turma do 4.ºano na prova de aferição de Língua Portuguesa e Matemática

Alunos do 4.ºano	Resultados obtidos nas provas de aferição	
	Língua Portuguesa	Matemática
A1	A	C
A2	A	C
A3	B	C
A4	A	C
A5	A	B
A6	A	B
A7	B	B
A8	B	C
A9	B	C
A10	A	C
A11	B	D
A12	B	C
A13	B	D
A14	A	C
A15	A	C
A16	A	A
A17	A	C
A18	A	B
A19	C	D
A20	B	C
A21	B	B
A22	Faltou	
A23	B	C
Legenda: A= Muito Bom / B= Bom/ C= satisfaz / D= Não Satisfaz/ E= Não Satisfaz		

2.5. Inquérito por questionário

O questionário é extremamente útil quando um investigador pretende recolher informação sobre um determinado tema e distingue-se da entrevista, essencialmente pelo facto de investigador e inquiridos não interagirem em situação presencial. Deste modo, através da aplicação de um questionário a um público alvo, é possível recolher informações que permitam conhecer melhor as lacunas, bem como melhorar as metodologias de ensino, podendo deste modo, individualizar o ensino sempre que necessário.

De acordo com Pardal e Correia (1995):

“Os preparativos de construção de um questionário válido, isto é, capaz de recolher a informação necessária, pressupõem um conjunto de procedimentos metodológicos e técnicos, não necessariamente faseados, mas de preferência interativos, que vão desde a formulação do problema até à aplicação (...) (p. 53).

Contudo, segundo Bell (1997, p.99) “a conceção de um inquérito só será atingida depois de ter realizado todo o trabalho preliminar relacionado com o planeamento, consulta e definição exata da informação que necessita obter”.

O quadro 7 “Questionário: preparativos de construção” sintetiza alguns dos procedimentos na construção de um inquérito por questionário.

Quadro 7 – Questionário: preparativos de construção

Procedimentos prévios	
Formulação do problema	Problema – pergunta de partida clara (precisa, concisa e unívoca); exequível (realista, que se revele adequada aos recursos temporais, materiais, técnicos e pessoais); e pertinente (neutra e que vise a compreensão).
Definição de objetivos	Esboçado o quadro teórico de referência e clarificadas definições e conceitos, explicitam-se os objetivos da pesquisa.
Revisão bibliográfica	Se o tema já tiver sido tratado por outros investigadores, é necessário dispor-se de informação essencial. Na teoria ou teorias existentes encontrar-se-ão referências teóricas esclarecedoras que ajudarão a definir, com maior precisão, os contornos e o conteúdo do quadro teórico de referência.
Formulação de hipóteses	A hipótese, instrumento de trabalho que põe em interação a teoria e a verificação empírica, constitui um excelente guia de trabalho de pesquisa, dando a esta orientação e, paralelamente, orientando a recolha de dados.
Identificação das variáveis e indicadores	A hipótese é operacionalizada, através de variáveis e de indicadores – instrumentos fundamentais de investigação que sustentam a formulação das questões.
Definição da amostra	A amostra é uma decorrência normal do tipo e dos objetivos da pesquisa e, por isso, condicionante da técnica ou técnicas de recolha utilizadas, implicando-se nas características do questionário ou, se for caso considerado mais útil, na opção pela cédula.

(Pardal & Correia, 1995, p.53)

A importância dos questionários passa também pela facilidade com que se interroga um elevado número de pessoas, num espaço de tempo relativamente curto. Nas palavras de Bell (1997, p.100) “Os inquéritos constituem uma forma rápida e relativamente barata de recolher determinado tipo de informação”.

Sempre que um investigador elabora e administra um inquérito por questionário, e não esquecendo a interação indireta que existe entre ele e os inquiridos, verifica-se que a linguagem e o tom das questões que constituem esse mesmo questionário são de elevada importância. Assim, é necessário ser cuidadoso na forma como se formula as questões, bem como na apresentação do questionário.

Na elaboração de um questionário é importante, antes de mais, ter em conta as habilitações do público alvo a quem ele vai ser administrado. É de salientar que o conjunto de questões deve ser bem organizado e conter uma forma lógica para quem a ele responde, evitando-as as irrelevantes, confusas, ou demasiado longas.

Existem assim, dois tipos de questões: as questões de resposta aberta e as de resposta fechada, tal como menciona Deshaies (1992, p.65): “as questões de resposta aberta permitem ao inquirido construir a resposta com as suas próprias palavras, permitindo de um certo modo a liberdade de expressão”. Já as questões de resposta fechada “(...) são aquelas nas quais o inquirido apenas seleciona a opção (de entre as apresentada), que mais se adequa à sua opinião. Também é usual aparecerem questões dos dois tipos no mesmo questionário, sendo este considerado misto”

Ao administrar o questionário, o investigador seleciona o tipo de questão a apresentar de acordo com o fim para o qual a informação é usada, as características da população em estudo e o método escolhido para divulgar os resultados, tendo em conta as vantagens e desvantagens de cada tipo de respostas.

Por forma a garantir uma maior fiabilidade do questionário solicitámos a colaboração de: diferentes professores (colegas) dos vários anos letivos; Encarregados de Educação de várias turmas; a diretora pedagógica, entre outros. Desta maneira conseguimos recolher várias opiniões que nos permitiram melhorar o questionário, para assim atingirmos os nossos objetivos.

Nos quadros 8 e 9, apresentamos respetivamente o questionário aplicado aos Encarregados de Educação e aos alunos.

Quadro 8 – Modelo do inquérito por questionário aplicado aos pais/ Encarregados de Educação

Inquérito por questionário

Este questionário visa apenas desenvolver um trabalho de investigação do Mestrado em Ensino Básico do 1.º Ciclo da Escola Superior de Educação João de Deus sobre as expetativas dos pais em relação às provas de aferição de Língua Portuguesa e de Matemática. O questionário é anónimo e as respostas são utilizadas unicamente para o fim mencionado.

Idade do respondente - _____

Habilitações Académicas _____

Profissão _____

O seu educando é do sexo masculino _____ ou feminino _____?

Leia atentamente as questões e responda utilizando a escala apresentada. (Coloque apenas uma cruz na opção que considera adequada)

Questões	Nunca	Poucas Veze	Às vezes	Muitas Veze	Sempre
1.1 - As provas de aferição do 4.º ano são necessárias para aferir os conhecimentos adquiridos pelos alunos?					
1.2 - As provas causam ansiedade nos pais e Encarregados de Educação?					
1.3 - As provas causam ansiedade no seu educando? *					
1.4 - As provas de aferição são importantes para os alunos aprenderem a lidar com momentos de ansiedade?					
1.5 - As simulações de situação de prova de aferição têm sido benéficas para a preparação dos alunos a nível da aquisição dos conhecimentos?					
1.6 - As simulações de situação de prova de aferição têm sido benéficas para a preparação dos alunos a nível emocional?					
1.7 - Considera o seu educando bem preparado para as provas de aferição a Língua Portuguesa?					
1.8 - Considera o seu educando bem preparado para as provas de aferição a Matemática?					
1.9 - Os resultados das provas de aferição do 4.ºano são necessárias para aferir o trabalho desempenhado pelos professores?					
1.10 - Considera que a sua ansiedade e expetativas enquanto pai, e, ou encarregado de educação, condiciona negativamente o desempenho do seu educando?					

* Caso não tenha respondido **nunca** na questão **1.3**, especifique de que forma o seu educando a manifesta?

1.11– Quais são as suas expetativas em relação ao desempenho do seu educando nas provas de aferição?

1.12 – Qual é a sua opinião acerca da informação transmitida recentemente sobre a existência, no próximo ano letivo, de exames obrigatórios no ano terminal de cada ciclo (4ºano)?

Obrigada pela sua colaboração! ☺

No quadro 9 apresentamos o questionário que foi aplicado aos alunos do 4.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Quadro 9 – Modelo do inquérito por questionário aplicado aos alunos da turma do 4.º ano.

Inquérito por questionário					
<p>Este questionário visa apenas desenvolver um trabalho de investigação do Mestrado em Ensino Básico do 1.º Ciclo da Escola Superior de Educação João de Deus sobre as expetativas dos pais e dos alunos em relação às provas de aferição de Língua Portuguesa e de Matemática. O questionário é anónimo e as respostas são utilizadas unicamente para o fim mencionado.</p> <p>Idade do respondente - _____ Sexo masculino _____ feminino _____</p> <p>Lê atentamente as questões e responde utilizando a escala apresentada. (Coloca apenas uma cruz na opção que consideras adequada)</p>					
Questões	Nunca	Poucas Vezez	Às vezes	Muitas Vezez	Sempre
1.1 – Na tua opinião, as provas de aferição são necessárias para os professores perceberem o que os alunos sabem?					
1.2 - As provas causam ansiedade nos teus pais e/ ou Encarregados de Educação?					
1.3 – Sentes ansiedade e nervosismo em relação às provas que irás fazer?					
1.4 - Achas que as provas de aferição são importantes para os alunos aprenderem a lidar com momentos de ansiedade?					
1.5 - As simulações de situação de prova de aferição têm sido benéficas para a tua preparação a nível da aquisição dos conhecimentos?					
1.6 - As simulações de situação de prova de aferição têm sido benéficas para a tua preparação a nível emocional (diminuição do nervosismo/ ansiedade, etc.)?					
1.7 – Consideras-te bem preparado para as provas de aferição a Língua Portuguesa?					
1.8 – Consideras-te bem preparado para as provas de aferição a Matemática?					
1.9 - Consideras os resultados das provas de aferição do 4.ºano necessárias para avaliar o trabalho desempenhado pelos professores?					
1.10 - Consideras que a tua ansiedade e expetativas condicionaram de uma forma negativa o teu desempenho nas provas?					

2.6. Critérios de rigor científico dos dados recolhidos

Para Goyette e Boutin (1990, p.65), os critérios utilizados na investigação qualitativa são: de objetividade, de validade e de fidelidade. A procura da objetividade na área qualitativa exige que o investigador esteja pronto a explicitar os apriorismos e o cálculo dos efeitos que os sujeitos têm na sua pesquisa; citando Van Der Maren (1987, Goyette e Boutin (1990, p.67) explicam tratar-se de ser “objetivo pelo reconhecimento da subjetividade e pela objetivação dos efeitos dessa mesma subjetividade”. Relativamente à validade esta coloca a questão de saber se o investigador, como referem Kirk e Miller (1986, citados por Goyette e Boutin, 1990, p.68), “observa realmente aquilo que pensa que está a observar”, ou seja, perceber se os dados que obtém possuem valor de representação e se as variáveis que os identificam entram na categoria adequada. A fidelidade, segundo Kirk e Miller (1986, citados por Goyette e Boutin, 1990, p.80), baseia-se “essencialmente em procedimentos de investigação cuja descrição está explícita” ou seja, incide diretamente sobre as técnicas e instrumentos de recolha de dados, assim sendo, as notas tomadas no trabalho de campo revelam-se um instrumento vantajoso na verificação da fidelidade.

A informação, ainda que tenha muito valor, se estiver dispersa não tem qualquer significado, nem para quem realiza o estudo, nem para quem o consulta, como explica Bell (1997, p.160), a informação tem de estar organizada por categorias.

A tarefa que o investigador tem de solicitar a informação entra continuamente em interação com a tarefa de a compilar. Neste sentido, Ketele e Roigiers (1993, p.43) afirmam que a reflexão sobre a utilização dos resultados da recolha de informação é tão importante como a própria escolha.

Afonso (2005, p.111) define a recolha de dados somente como a fase inicial do trabalho empírico. Concretizar a finalidade da pesquisa depende da organização e do tratamento desses dados, tarefas que se demonstram mais exigentes e complexas que a recolha de informação.

Almeida (2009, p.231) afirma que “numa perspetiva de garantir a confiança dos dados, a triangulação torna-se uma das estratégias para aumentar a credibilidade do estudo”. O mesmo autor, citando Patton (1990), revela quatro tipos de triangulação que podem sustentar a credibilidade do estudo: (i) triangulação dos métodos; (ii) triangulação das fontes; (iii) triangulação de análise; (iv) triangulação de teorias, de modo a evitar possíveis enviesamentos.

2.7. Tratamento de dados

Como refere Bardin (1994, p.101) “tratar o material é codificá-lo”, essa codificação depende da capacidade do investigador de agregar e enumerar o conteúdo de modo a conferir-lhe uma representação.

Depois de recolhidos os dados que se revelaram a partir do quadro teórico a riqueza da investigação é variada, no entanto encontra-se dispersa nas múltiplas notas de campo angariadas, como sendo os documentos solicitados aos EE e alunos que participaram diretamente no estudo. É deste modo pertinente organizar a informação recolhida, para que nos possa revelar respostas cujas perguntas estavam definidas desde que se colocou o problema de investigação: Quais as expetativas dos pais e dos alunos em relação às provas de aferição do 4.º ano de escolaridade?

Por forma a enriquecer a análise de dados, procedemos à *triangulação de análise* defendida por Almeida (2009), comparando as respostas dos EE com as dos respetivos educandos.

Nos inquéritos por questionário, os procedimentos que utilizámos na sua análise, foi a contagem de todas as respostas, tendo estas sido quantificadas através de uma grelha, de modo a construir e a analisar todos os dados disponibilizados nos inquéritos, através de gráficos ou tabelas individualizados para cada questão.

Os inquéritos realizados são maioritariamente compostos por questões de resposta fechadas, tendo apenas duas questões de resposta aberta.

Todos os questionários foram entregues aos alunos no início do 3.º trimestre e respondidos na sala de aula, individualmente após uma explicação prévia desse mesmo facto e para o fim que estavam destinados.

Posteriormente, na reunião de pais/ EE do 3.º trimestre que decorreu no início do mês de abril, foram aplicados os inquéritos com perguntas semelhantes às dos seus educandos, de forma a ser possível o cruzamento de informações, tendo em conta a perspetiva de cada um dos inquiridos. Estes inquéritos foram também aplicados na mesma sala de aula dos educandos, no final da reunião, preenchidos individualmente e primando pela confidencialidade das respostas dos intervenientes.

Pretende-se agora, neste ponto, apresentar o sistema de codificação que foi utilizado nesta investigação qualitativa de modo a organizar os dados.

A discriminação dos dados e a sua leitura conduziu-nos a uma interpretação com base nos conceitos esclarecidos e explicitados na revisão da literatura, permitindo-nos classificar os dados descritivos em categorias.

As categorias foram definidas, à priori, a partir da revisão da literatura e surgiram depois categorias que decorreram do contacto com os participantes do estudo.

Sendo que as categorias têm a sua origem nas questões e preocupações da investigação, elaboraram-se quadros, grelhas e gráficos.

Os quadros apresentam as categorias segundo uma ordem: categorias (mais abrangentes) e subcategorias (mais específicas). Os quadros têm colunas onde constam as categorias; subcategorias; a discriminação dos dados que versam sobre os conceitos destacados; os códigos específicos dos dados recolhidos e tratados, compostos por uma letra e por um número que correspondem à ordem sequencial da aplicação dos diferentes instrumentos.

Conforme se pode observar no quadro 10, no inquérito aplicado aos EE, foram atribuídos os seguintes códigos, contemplando os 23 EE e os 23 alunos, sendo que o IE1 é o Encarregado de Educação do aluno IA1

Quadro 10 – Designação dos códigos atribuídos aos dados recolhidos e tratados nos inquéritos por questionário.

Código	Designação
IE1, IE2, IE3, IE4, IE5, IE6, IE7, IE8, IE9, IE10, IE11, IE12, IE13, IE14, IE15, IE16, IE17, IE18, IE19, IE20, IE21, IE22, IE23	Inquérito por questionário aplicado aos Encarregados de Educação (IE).
IA1, IA2, IA3, IA4, IA5, IA6, IA7, IA8, IA9, IA10, IA11, IA12, IA13, IA14, IA15, IA16, IA17, IA18, IA19, IA20, IA21, IA22, IA23	Inquérito por questionário aplicado aos alunos da turma do 4.º ano de escolaridade (IA).

No quadro 11, apresentamos a caracterização dos EE de acordo com a idade, género e situação profissional.

Quadro 11 – Caracterização dos Encarregados de Educação, segundo a sua idade, situação profissional e dos respetivos educandos (alunos) quanto ao seu género, submetidos aos Inquéritos por questionário.

Inquiridos (código IE)	Idade (IE)	Género do educando (código IA)	Habilitações académicas (IE)	Situação profissional (IE)
IE1	41	(IA1) Masculino	Licenciatura	Conservadora do registo Civil
IE2	45	(IA2) Masculino	Não menciona	Não menciona
IE3	34	(IA3) Feminino	Licenciatura	Formadora na área de comunicação
IE4	40	(IA4) Feminino	Licenciatura	Técnica Superior de Economia
IE5	54	(IA5) Feminino	Doutoramento	Professora Universitária
IE6	46	(IA6) Feminino	Doutoramento	Engenheira
IE7	63	(IA7) Masculino	Licenciatura	Aposentada
IE8	40	(IA8) Masculino	Licenciatura	Professora 3º. ciclo
IE9	40	(IA9) Feminino	Mestre	Professora 1º. ciclo
IE10	39	(IA10) Feminino	Licenciatura	Diretora de Creche
IE11	43	(IA11) Masculino	Licenciatura	Engenheiro Electrotécnica
IE12	45	(IA12) Masculino	Licenciatura	Engenheiro Electrotécnico
IE13	42	(IA13) Masculino	Licenciatura	Técnica Superior de Assessoria
IE14	47	(IA14) Masculino	Licenciatura	Advogado
IE15	39	(IA15) Feminino	Licenciatura	Não menciona
IE16	46	(IA16) Feminino	Licenciatura	Professora 1.º ciclo
IE17	42	(IA17) Masculino	Licenciatura	Advogado
IE18	38	(IA18) Masculino	Licenciatura	Engenheiro Têxtil
IE19	36	(IA19) Masculino	10.º ano	Cabeleireira
IE20	41	(IA20) Masculino	Licenciatura	Magistrada
IE21	43	(IA21) Masculino	Licenciatura	Médica
IE22	39	(IA22) Masculino	Licenciatura	Empresária
IE23	45	(IA23) Masculino	11.º ano	Técnica de apoio à gestão

Neste quadro, a idade dos EE encontra-se compreendida entre os 34 e os 63. Contudo, a maioria (15) situa-se entre os 40 e os 50 anos de idade.

Como já foi referido anteriormente, a turma é maioritariamente masculina, 15 rapazes e 8 raparigas.

No que diz respeito às habilitações académicas, constatamos que 1 EE não menciona, dois não têm o ensino secundário concluído, dezassete EE têm a licenciatura, um EE é Mestre e dois têm o Doutoramento.

Na situação profissional, apenas dois EE não mencionam a mesma, sendo que os restantes abrangem um leque variado de profissões.

2.7.1. Questões do Inquérito aplicado aos EE e organização dos dados obtidos

Nos inquéritos por questionário, os procedimentos que utilizámos na sua análise, foi a contagem de todas as respostas, tendo estas sido quantificadas através de uma grelha, de modo a agrupar todos os dados disponibilizados nos inquéritos, através de tabelas/gráficos individualizados para cada questão. Como já referimos os inquéritos são constituídos maioritariamente por questões fechadas, utilizando para as várias respostas possíveis a seguinte escala: nunca; poucas vezes; às vezes; muitas vezes e sempre. Existem apenas duas questões de resposta aberta em todo o inquérito.

No quadro 12 apresentamos a primeira questão:

Quadro 12 - “1.1. As provas de aferição do 4º ano são necessárias para aferir os conhecimentos adquiridos pelos alunos?”

	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
N.º de respostas obtidas dos EE	1	1	9	4	7

Uma maioria significativa dos EE (13) respondeu que “às vezes” e “muitas vezes” as provas de aferição são necessárias para aferir os conhecimentos dos alunos, sendo que 7 EE admitem que devem ser “sempre” necessárias.

Na segunda questão:

Quadro 13 - “1.2. As provas causam ansiedade nos pais e Encarregados de Educação?”

	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
N.º de respostas obtidas dos EE	5	5	6	3	4

A tabela demonstra que os EE consideram que as provas “nunca” lhes causam ansiedade (5), ou que causam “poucas vezes” (5), ou “às vezes ” (6) e quatro EE consideram que as provas causam “sempre” ansiedade. Apenas 3 EE referem “muitas vezes”.

Na terceira questão:

Quadro 14 - “1.3. As provas causam ansiedade no seu educando?”

	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
N.º de respostas obtidas dos EE	2	4	8	4	5

Dois EE responderam que as provas “nunca” causam ansiedade ao seu educando, quatro responderam “poucas vezes”, sendo que um deles acrescentou: “Expressando desagrado por ter que fazer as provas de “aflição”, que é como os colegas chamam às provas. Parece-me mais ser um comportamento por contágio do que propriamente um sentimento próprio”. Um outro EE afirmou que o educando “fica um pouco apreensivo”.

Oito EE responderam “às vezes”, relevando que o educando “mostra-se um pouco preocupado, embora suponha que não interfere na execução da prova”, um outro refere que “manifesta curiosidade, fazendo perguntas”. Um terceiro EE diz que “não é propriamente ansiedade...prova à qual é dada alguma “solenidade” e, por isso considera importante”.

Para finalizar o conjunto de EE que mencionaram “muitas vezes” e “sempre”, justificaram com as seguintes expressões: “fica irritado e irrequieto”; “fala algumas vezes sobre o assunto”; “principalmente por não ser feita pela professora, receio de não acabar dentro do tempo certo”; “tendo medo de falhar mesmo sabendo”; “dorme mal” e por último, com nervosismo.

Na quarta questão:

Quadro 15 - “1.4. As provas de aferição são importantes para os alunos aprenderem a lidar com momentos de ansiedade?”

	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
N.º de respostas obtidas dos EE	0	0	7	10	5

De uma forma geral, a maioria dos EE considera que as provas de aferição são “muitas vezes” e “sempre” importantes para os alunos aprenderem a lidar com momentos de ansiedade. No entanto, os restantes EE referem “às vezes”.

No que concerne à quinta questão:

Quadro 16 - “1.5. As simulações de situação de prova de aferição têm sido benéficas para a preparação dos alunos a nível da aquisição dos conhecimentos?”

	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
N.º de respostas obtidas dos EE	0	0	3	9	10

Uma maioria bastante significativa dos EE (19) considera que as simulações de situação de provas de aferição têm sido “sempre” ou “muitas vezes” benéficas para a preparação dos alunos a nível da aquisição dos conhecimentos. Apenas três inquiridos responderam “às vezes” e, um não respondeu.

A sexta questão:

Quadro 17 – “1.6. As simulações de situação de prova de aferição têm sido benéficas para a preparação dos alunos a nível emocional?”

	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
N.º de respostas obtidas dos EE	0	0	1	8	13

A esmagadora maioria dos EE considera que as simulações de situação de prova de aferição têm sido “sempre” benéficas para a preparação dos alunos a nível emocional. Apenas um não respondeu.

Na sétima questão:

Quadro 18- “1.7. Considera o seu educando bem preparado para a prova de aferição a Língua Portuguesa?”

	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
N.º de respostas obtidas dos EE	0	2	2	12	7

Nesta questão, doze EE consideram que o seu educando está bem preparado para as provas de aferição de Língua Portuguesa, tendo respondido “muitas vezes”; sete consideraram “sempre”; dois “às vezes” e nenhum EE considerou que o seu educando “nunca” esteve bem preparado

Na oitava questão:

Quadro 19 - “1.8. Considera o seu educando bem preparado para a prova de aferição a Matemática?”

	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
N.º de respostas obtidas dos EE	0	2	6	10	5

Quinze EE consideram que os seus educandos estão “muitas vezes” e “sempre” bem preparados para a prova de aferição de Matemática. Nenhum EE respondeu “nunca”. Os restantes inquiridos responderam “poucas vezes” e “às vezes”.

Na nona questão:

Quadro 20 - “1.9. Os resultados das provas de aferição do 4.º ano são necessárias para aferir o trabalho desempenhado pelos professores?”

	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
N.º de respostas obtidas dos EE	0	5	6	8	4

Nestas respostas, verificamos uma grande divergência nas opiniões, sendo que quatro EE são categóricos a afirmar que os resultados das provas de aferição são necessários para aferir o trabalho desempenhado pelos professores. Os restantes, não responderam de forma conclusiva.

Na décima questão:

Quadro 21- “1.10. Considera que a sua ansiedade e expetativas enquanto pai, e, ou encarregado de educação, condiciona negativamente o desempenho do seu educando?”

	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
N.º de respostas obtidas dos EE	8	5	5	3	2

Oito dos inquiridos não consideram que a sua ansiedade e expetativas enquanto pais, e, ou encarregados de educação, condicione negativamente o desempenho do seu educando, tendo optado pela resposta “nunca”. Contudo, dez EE consideram que condiciona negativamente “poucas vezes” e “às vezes”; e cinco “muitas vezes” e “sempre”.

No que diz respeito às questões de resposta aberta, a décima primeira questão: 1.11 **“Quais são as suas expetativas em relação ao desempenho do seu educando nas provas de aferição?”**

Vinte e três EE têm boas e excelentes expetativas em relação ao desempenho do seu educando, sendo que dois referem que é necessário que o mesmo saiba controlar a ansiedade e um deles ainda refere que “apesar de estar bem preparado possa ter problemas de interpretação”.

Para finalizar a décima segunda pergunta: 1.12. **Qual é a sua opinião acerca da informação transmitida recentemente sobre a existência no próximo ano**

letivo, de exames obrigatórios no ano terminal de cada ciclo (4.º ano)?", sete EE não responderam. Sete EE "concordam plenamente", sendo que três destes referem que devem ser benéficos para o ensino; um EE manifesta que os mesmos representam uma "injustiça e uma violência para as crianças, uma vez que os resultados dos exames obrigatórios podem não corresponder aos conhecimentos adquiridos pelas crianças"; um desconhece; um outro refere que lhe parece "normal, já que no meu tempo existiam"; ainda um outro considera que "alguns alunos não tiveram as mesmas oportunidades, o que poderá condicionar a sua avaliação"; um outro afirma: "não considero relevante como meio para aquisição/consolidação de aprendizagem. Contudo, poderá ser relevante como meio através do qual os alunos comecem a tomar consciência que a avaliação é parte integrante do processo."; para outro EE os exames obrigatórios "serão apenas um contributo para aferição de conhecimentos no final de cada um destes períodos (ciclos) "; uma outra preocupação manifestada por um EE é de que os exames nacionais "habitua os alunos desde cedo a esse tipo de situação e poderá funcionar com um fator de correção em relação aos diversos níveis de exigência existentes em todo o tipo de escola."

2.7.2. Questões do Inquérito aplicado aos Alunos/Educandos e organização dos dados obtidos

Este Inquérito por questionário foi aplicado aos 23 alunos da turma do 4.º ano. As questões formuladas são semelhantes às aplicadas aos EE e a escala apresentada para as respostas possíveis, é também idêntica. Não existem neste inquérito, questões de resposta aberta.

Na primeira questão:

Quadro 22 - "1.1. Na tua opinião, as provas de aferição são necessárias para os professores perceberem o que os alunos sabem?"

	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
N.º de respostas obtidas dos alunos	0	0	3	4	16

A maioria dos alunos (20) considera que as provas de aferição são “sempre” e “muitas vezes” necessárias para os professores perceberem o que os alunos sabem, sendo que apenas 3 dos inquiridos responderam “às vezes”.

Na segunda questão:

Quadro 23 - “1.2 - As provas causam ansiedade nos teus pais e/ ou Encarregados de Educação?”

	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
N.º de respostas obtidas dos alunos	6	5	3	6	3

Esta tabela releva uma divergência de respostas entre os vários alunos. Seis alunos consideram que as provas “nunca” causam ansiedade nos pais. Um número idêntico de alunos considera que estas causam “muitas vezes” ansiedade nos pais e oito alunos consideram que causam “poucas vezes” e “às vezes”.

Seguidamente, na terceira questão:

Quadro 24 - “1.3 – Sentes ansiedade e nervosismo em relação às provas que irás fazer?”

	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
N.º de respostas obtidas dos alunos	5	2	5	3	8

Um número significativo de alunos (11), revela que sente ansiedade e nervosismo em relação às provas de aferição que irá fazer. Cinco alunos responderam que nunca sentiram. Os restantes (7) situam-se entre “poucas vezes” e “às vezes”.

Na quarta questão:

Quadro 25 - “1.4 - Achas que as provas de aferição são importantes para os alunos aprenderem a lidar com momentos de ansiedade?”

	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
N.º de respostas obtidas dos alunos	1	1	1	3	17

A esmagadora maioria dos alunos considera que as provas de aferição são “sempre” importantes para aprenderem a lidar com momentos de ansiedade. É de referir que apenas um aluno (IA13) escolheu a opção “nunca”.

Na quinta questão:

Quadro 26 - “1.5 - As simulações de situação de prova de aferição têm sido benéficas para a tua preparação a nível da aquisição dos conhecimentos?”

	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
N.º de respostas obtidas dos alunos	0	0	1	5	17

Também nesta questão a maioria dos inquiridos respondeu que as provas de aferição têm sido benéficas para a sua preparação a nível da aquisição dos conhecimentos. É de salientar que apenas um aluno referiu “às vezes”.

Na sexta questão:

Quadro 27 - “1.6 - As simulações de situação de prova de aferição têm sido benéficas para a tua preparação a nível emocional (diminuição do nervosismo/ ansiedade etc.)?”

	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
N.º de respostas obtidas dos alunos	0	3	5	5	10

Quinze alunos consideram que as simulações de situação de prova de aferição têm sido benéficas para a sua preparação a nível emocional. Oito alunos responderam que se sentiam divididos quanto à resposta.

Na sétima questão:

Quadro 28 - “1.7 – Consideras-te bem preparado para as provas de aferição a Língua Portuguesa?”

	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
N.º de respostas obtidas dos alunos	0	0	4	6	13

Treze alunos consideraram-se preparados para a prova de aferição de Língua Portuguesa; seis alunos manifestaram que estavam preparados “muitas vezes” e quatro alunos (IA9; IA14; IA19; IA22) “às vezes”.

Na oitava questão:

Quadro 29 - “1.8 – Consideras-te bem preparado para as provas de aferição a Matemática?”

	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
N.º de respostas obtidas dos alunos	0	0	6	6	11

De uma forma geral, os dezassete alunos consideraram-se bem preparados para a prova de aferição de Matemática e apenas seis se mostraram indecisos.

Na nona questão:

Quadro 30 - “1.9- Consideras os resultados das provas de aferição do 4º ano necessárias para avaliar o trabalho desempenhado pelos professores?”

	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
N.º de respostas obtidas dos alunos	0	0	2	2	19

Uma maioria significativa dos alunos (19) considera os resultados das provas de aferição do 4.º ano necessárias para avaliar o trabalho dos professores. Apenas dois alunos se mostraram indecisos.

Na décima questão:

Quadro 31 - “1.10 - Consideras que a tua ansiedade e expetativas condicionam de uma forma negativa o teu desempenho nas provas?”

	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
N.º de respostas obtidas dos alunos	2	3	5	4	9

Dois alunos referiram “nunca” (IA20 e IA12), sendo que os restantes consideram que a maneira como se sentem pode condicionar de forma negativa o seu desempenho. No entanto, quando gostam da área ou se sentem confiantes não há problema.

Capítulo III – Apresentação e análise dos resultados

Neste capítulo, analisaremos os resultados dos inquéritos por questionário realizados aos encarregados de educação e aos alunos, de onde foram retiradas informações bastante relevantes e importantes para o tema em estudo.

Na análise da resposta à primeira questão, podemos constatar que quer os EE, quer os alunos consideraram que as provas de aferição são necessárias para os professores perceberem o que os alunos sabem. Sendo que os alunos são os que manifestam ter esta percepção de forma mais convicta.

Na resposta à segunda questão, comparando as respostas dos EE com as dos alunos, encontramos a mesma distribuição de respostas, havendo a mesma resposta quer dos EE quer dos respetivos educandos (IA3; IA6; IA8; IA15).

Em seguida, na resposta à terceira questão, verificámos que existe uma relação entre a opinião dos pais e a dos filhos em duas situações: no caso das quatro raparigas que em virtude de terem um bom aproveitamento consideram-se “sempre” ansiosas e os dois rapazes que são muito protegidos pelos EE (IA2 e IA14), apesar do seus resultados terem sido satisfatórios.

Na resposta à quarta questão, encontramos semelhança entre as respostas dos EE e alunos, sendo que dezassete alunos afirmam que aprendem a lidar com momentos de ansiedade.

Por sua vez, na quinta questão podemos constatar que há convergência de opiniões, sendo que mais uma vez são os alunos que consideram estas provas benéficas para a aquisição dos seus conhecimentos.

Na sexta questão, ambos os inquiridos consideram que as simulações de situação de prova de aferição foram benéficas e muito positivas. No entanto, é de salientar que há mais EE a considerar este facto.

Na análise da sétima questão, apenas sete EE consideram que os seus filhos estão sempre preparados e treze alunos consideravam que estavam sempre preparados. No geral, os EE consideraram que os educandos estavam bem preparados para as provas de Língua Portuguesa.

Em relação à oitava questão, quando questionados sobre as provas de aferição de Matemática, apenas cinco EE consideraram que os seus educandos estavam “sempre” bem preparados, contudo, onze dos alunos consideram que estavam sempre bem preparados.

Na nona questão, verificámos que os alunos foram mais diretos ao referirem que as provas contribuem para avaliar o trabalho do professor, pois se os resultados forem positivos o seu professor é um “bom” professor. Em oposição, os EE não fizeram esta leitura, ou pelo menos não a expressaram de forma explícita.

Para finalizar, um número significativo de EE (13) considera que a sua ansiedade e expetativas não condiciona negativamente o desempenho do seu educando, nem estabelecem relação. Os alunos por sua vez estabelecem uma relação direta entre a ansiedade e o desempenho.

Ao compararmos o quadro 2 e o quadro 3, com os inquéritos dos alunos, podemos constatar que os alunos que registaram um aproveitamento satisfatório ao longo das simulações mantiveram o seu aproveitamento (IA3; IA4; IA9; IA10; IA15; IA23).

Os alunos cujas expetativas dos pais eram elevadas e cujo aproveitamento era “muito bom” não obtiveram resultados no mesmo nível. Pelo facto de os conhecer, posso referir que os alunos (IA1; IA2; IA6; IA8) apesar dos bons resultados obtidos nas três provas trimestrais deixaram-se afetar pelos seus nervos em virtude de não quererem desiludir os seus EE.

O aluno IA12, demonstrou ao longo dos trimestres um nível de “muito bom” nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática e nas provas de aferição teve respetivamente B e C. Quando comparámos com o inquérito de E12, percebemos que apesar do EE considerar que a sua ansiedade e expetativas não iam condicionar negativamente o desempenho do seu educando, a mesma após a saída dos resultados colocou o seu filho em explicações particulares, não aceitando esta diferença de resultados. Este aluno deixou-se afetar pelo seu estado emocional.

O aluno IA13, cujo EE não respondeu à questão sobre a importância das provas de aferição, revelou um mau aproveitamento, tanto nas provas trimestrais, como nas provas de aferição refere que estas últimas não são importantes para os alunos aprenderem a lidar com momentos de ansiedade. No entanto, o mesmo aluno considera que a simulação das provas de aferição foram sempre benéficas a nível da aquisição de conhecimentos e a nível emocional e que se sentia preparado para a realização de ambas, estando consciente de que a sua “nervoseira” iria prejudicá-lo, não aceitando ajuda diária de apoio individual e manifestando um comportamento nem sempre satisfatório.

Salienta-se que os resultados obtidos na área de Matemática foram inferiores aos resultados de Língua Portuguesa. Uma das explicações pode ser justificada pelo facto de dois conteúdos (diagrama de caule e folhas e simetrias) não terem sido abordados durante o ano, em virtude de não constar no programa da escola em vigor

e também os alunos (IA11; IA13 E IA19), obtiveram a classificação de D na prova de aferição de Matemática, porque sempre revelaram dificuldades nesta área.

Nos dias em que as provas foram realizadas, os EE e os colegas professores, constataram que o estado emocional dos alunos era muito bom, ao contrário do que acontecia em anos anteriores. Facto que nos leva a concluir que valeu a pena ter introduzido esta prática educativa. Vários EE de outros anos de ensino sugeriram que esta iniciativa fosse realizada no final de cada ano letivo do 1.º ao 4.º ano.

Os alunos (IA7; IA8; IA15; IA18), no final de cada prova de aferição vieram espontaneamente abraçar-me e agradecer terem estado felizes na realização das provas. Acredito que esta manifestação significava mesmo um grande contentamento mesmo que as notas não fossem as melhores. Estes alunos apresentam uma boa maturidade e sentido de responsabilidade não gostando de vivenciar situações inesperadas. Ao longo das simulações realizadas foram aprendendo a dominar os medos e receios.

Para terminar julgo que os EE têm um papel fundamental nesta temática e caso não sejam sensibilizados para o mesmo, podem contribuir para aumentar a ansiedade nos alunos, podendo originar resultados menos satisfatórios. Acredito que os alunos aprendem com a experiência e à medida que a vivenciam tendem a diminuir o medo e os receios.

Reflexão final

1. Síntese dos resultados

Relembrando o problema central deste estudo que consiste em perceber - ***Quais são as percepções dos pais e alunos em relação às Provas de Aferição do 4.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico?*** – importa agora apresentar os resultados a partir das questões enunciadas na introdução.

Questão 1 - O que são provas de aferição e quais as suas funções?

As provas de aferição do 4.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico (Língua Portuguesa e Matemática) fazem parte da avaliação externa e não tem qualquer efeito para a progressão do aluno, classificação e certificação. O órgão responsável pelas provas é o Ministério da Educação, este é responsável pela conceção, distribuição e classificação das provas, contanto com o apoio das escolas e dos professores. A classificação é atribuída de acordo com os níveis de performance dos alunos, numa escala de A (nível máximo) a E (nível mínimo). Os alunos realizaram as provas em maio, sendo que os resultados são divulgados através de um relatório, que é entregue à escola em junho. Um relatório final é produzido posteriormente, normalmente divulgado no mês de dezembro.

Para uma maior compreensão deste tipo de avaliação, é essencial analisar as suas principais finalidades. Numa primeira instância, o grande objetivo das provas aferidas é obter informações e dados junto dos alunos, no que diz respeito aos seus níveis de desempenho, tendo em vista a monitorização e regulação do sistema educativo. Traçar um caminho para a melhoria e qualidade do ensino, das aprendizagens e do sistema educativo em geral é, portanto, a grande finalidade subjacente às provas.

Em suma, as provas de aferição, sob a luz de um bom enquadramento e esclarecimento, representam uma forma adequada de obter informação de qualidade sobre o estado do sistema educativo. De igual modo, têm contribuído significativamente para algumas mudanças ao nível do currículo e dos modelos de ensino, já que promovem tarefas ligadas à resolução de problemas, mobilizando níveis de pensamento mais abstratos.

Questão 2 - *Quais as expetativas dos pais em relação às provas?*

Focando-nos na análise aos inquéritos por questionário e nos resultados obtidos nas provas trimestrais e nas provas de aferição, podemos referir que as expetativas e a ansiedade dos alunos e EE em relação às provas de aferição do 4.º ano influenciaram a classificação obtida, pois mesmo apesar de todas as medidas que foram tomadas, foi notório o aumento do nervosismo, ansiedade e preocupação dos EE e dos alunos com a proximidade das provas de aferição.

Ao compararmos os resultados obtidos nas provas trimestrais com os resultados obtidos nas provas de aferição, verificámos alguma discrepância, nomeadamente na área de Matemática em que foram registados três valores “Não Satisfaz” que correspondem à letra (D) da pauta de classificações das provas de aferição. Para além destes três valores negativos, verificou-se uma descida das classificações obtidas trimestralmente de alguns alunos, quando comparadas com os valores obtidos na prova de aferição.

Os resultados registados a Língua Portuguesa não revelaram essa discrepância, sendo que os valores obtidos trimestralmente coincidiram na totalidade com os valores obtidos na prova de aferição de Língua Portuguesa. Relembramos que 11 alunos tiveram “Muito Bom” que corresponde à letra (A) da pauta, 10 alunos tiveram “Bom” (B) e apenas um aluno teve “Satisfaz” (C).

Segundo a Associação para Educação Matemática Elementar, a explicação para a descida acentuada dos alunos do 1º. Ciclo do ensino básico na área da Matemática, pode estar também no facto das provas aplicadas este ano letivo (maio de 2012) apresentarem um grau de dificuldade mais elevado, facto que traduz os valores obtidos a nível nacional, em que o número de notas negativas disparou, quando comparado com anos anteriores.

A Associação considera que as questões apresentadas na prova de aferição de Matemática, incidem sobre os vários temas apresentados no Programa de Matemática, avaliando muitos dos tópicos e objetivos nele contido. Contudo, não devem ser desprezados os aspetos curriculares aos quais os alunos dedicam boa parte do seu esforço e tempo, ou seja, os algoritmos, transformações de unidades, entre outros que não foram avaliados nesta prova. Outros tópicos tiveram um tratamento muito superficial como é o caso das transformações geométricas.

Considera-se importante o ênfase dado à resolução de problemas e à avaliação do raciocínio matemático e da comunicação matemática. Não obstante, reconhece-se que esta aposta levou a que a prova fosse muito extensa, uma vez que alguns dos enunciados necessitavam ser lidos e relidos para que fossem devidamente

compreendidos e para que se ponderem adequadamente as estratégias a utilizar por parte dos professores.

Como professora codificadora da prova de aferição de Língua Portuguesa de 2012, tive uma melhor perceção da forma como são elaboradas as questões e os critérios de correção das mesmas. Considero que foi bastante produtivo e enriquecedora esta oportunidade, pois contribuiu com indicadores sobre os pontos em que mais devo incidir na preparação dos meus alunos, pois ao ler e corrigir um grande número de provas, criei uma tipologia das unidades temáticas em que os alunos sentem mais dificuldade e erram sistematicamente.

Ao longo do estudo verificámos a sobrevalorização da avaliação sumativa (interna e externa), não só visível na prática dos professores, como também pelos alunos e EE. As provas, vulgarmente designadas por testes, são os instrumentos de avaliação aos quais se dá mais peso, ou seja, são aqueles que mais expressividade têm na classificação final.

Este facto contribui para a visível “pressão” sentida por todos os intervenientes neste processo de avaliação, já que este instrumento de avaliação externa das aprendizagens funciona como um referencial de decisões ao nível curricular e também em relação ao processo avaliativo dos professores.

Importa salientar que os resultados das provas de aferição não podem de forma alguma servir como único indicador para a avaliação do desempenho do professor, pois são vários os fatores externos que podem condicionar os resultados obtidos.

De acordo com o divulgado pelo Ministério da Educação, as Provas finais do 4.º ano de escolaridade, passarão a ter um peso de 25% para a avaliação final do ano e consequentemente para a sua transição, ou retenção. Esta mudança vem contribuir para um aumento da “pressão”, ou seja da ansiedade, do *stress* e do nervosismo, junto dos alunos, pais e professores. Como tal, é essencial a preparação desde os primeiros anos de escolaridade para este momento de avaliação junto de todos, para que os efeitos negativos que possam ocorrer sejam minimizados.

“...praticar avaliação é valorizar o que existe, construir a partir daquilo que já existe, ao seja, num contexto de ensinoaprendizagem, avaliar é encontrar com e no aluno as potencialidades para superar as dificuldades e prosseguir um caminho que se deseja de sucesso e de desenvolvimento contínuo de competências.” (C. Viana, 2011, p.11)

Em jeito de conclusão, consideramos que a opção pedagógica que elaborámos para este trabalho de investigação ao realizarmos as simulações permitiram aos alunos criar uma certa rotina que contribuiu para uma postura mais controlada e calma contribuindo assim para alcançarem melhores resultados escolares.

Em relação às percepções dos EE podemos afirmar que o maior envolvimento e conhecimento desta prática educativa que criámos (simulações das provas) lhes permitiu ajudar os filhos a prepararem-se para as mesmas e a terem uma melhor atitude, menos ansiosa, quer durante o ano, quer nos dias que antecedem as provas. Mas posso concluir, e de acordo com Oliveira (1995) que houve aprendizagem resultante desta experiência e que a mesma provocou mudança nos alunos ao nível do comportamento e do aproveitamento.

A comunicação entre o professor e os EE foi uma constante muito significativa e produtiva, o que vai ao encontro do que é defendido por Reis (2008).

Como docente faço um balanço muito positivo apesar de não ter alcançado os resultados que estava à espera, pois os alunos tiveram não só progressos muito significativos nas duas áreas como aprenderam a perceber que se trabalharem e treinarem, isso os vai ajudar a controlar os seus nervos e receios. Não posso também deixar de referir novamente que estes resultados só por si não servem para avaliar os professores.

2. Propostas de ação

Questão 3 - De que forma os professores podem preparar os seus alunos?

Para respondermos a esta questão elaborámos algumas propostas que tiveram como referência a revisão da literatura feita, os resultados obtidos pelos inquéritos aplicados aos EE e aos alunos, assim como a nossa experiência profissional.

- A realização de reuniões de pais que informem claramente sobre o processo de avaliação, os vários tipos de avaliações realizadas ao longo do ano, assim como os critérios de avaliação a serem utilizados. É também fulcral que nestas reuniões se converse com os pais/encarregados de educação, relembrando-os do seu papel e das exigências escolares, sem descuidar um relacionamento próximo e

atento aos seus educandos e que a ansiedade deles não promove o sucesso escolar.

- A realização mensal de simulações de situação de prova de aferição, no mesmo espaço físico onde vão decorrer na realidade, com o tempo de duração também real, de forma a recriar todo o “cenário” pelo qual o aluno irá passar. Desta forma pretende-se que o aluno realizando diversas vivências semelhantes à realidade pela qual irá viver, diminua os seus medos e ansiedades, fatores que dificultam muitas vezes a qualidade da sua prestação nas provas de aferição.
- Promover uma comunicação constante entre o professor e os EE, assente numa relação de confiança e respeito mútuo.
- Envolvência dos pais e encarregados de educação em atividades desenvolvidas em casa, com o propósito de ajudar os seus educandos nas atividades escolares, tais como trabalhos de casa e estudo dos conteúdos abordados na escola. É essencial que nesta faixa etária os seus educandos sejam monitorizados e encorajados para o estudo. Ou seja, os professores e os pais/ encarregados de educação deverão unir esforços, criando um clima de cooperação em prol do progresso das aprendizagens dos seus filhos/educandos. Fernandes (2005, p.59), preconiza a ideia de que a avaliação tem de envolver os professores, os pais, os alunos e outros intervenientes.
- A estimulação do raciocínio lógico-matemático, enviando semanalmente enigmas como trabalho de casa, reforçando ao mesmo tempo a cooperação entre “escola-casa”.
- A criação de concursos de matemática e de expressão escrita para a criação de histórias, a nível de escola, que simultaneamente desenvolvam os conhecimentos dos alunos e os preparem para lidar com situações de ansiedade e *stress*.

3. Limitações do estudo

Ao longo da pesquisa realizada foram de origem variada as limitações com as quais nos íamos deparando. Um número considerável das referências bibliográficas consultadas datam das décadas de oitenta e noventa. Tentámos no entanto contornar essa situação, consultando a legislação em vigor.

Também o facto de ter sido o último ano letivo em que foram aplicadas as Provas de Aferição, trouxe algumas mudanças que nos levaram a ter que adaptar o presente estudo, para que este tivesse uma maior atualidade.

Ser professora titular de uma turma do 4.º ano acarreta cada vez mais exigências. É necessário preparar os alunos para uma nova situação de avaliação que nem sempre consegue quantificar aquilo que os alunos sabem, pois são vários os fatores que podem determinar o resultado final e simultaneamente preparar os pais/EE para saberem lidar com a ansiedade e expectativas dos seus educandos e com as suas.

Por fim, a distância é sempre uma limitação. Ser professora titular em Braga e realizar o mestrado em Lisboa fez com que o presente estudo fosse um pouco mais demorado.

4. Questões para estudos futuros

Os dados recolhidos e analisados neste trabalho despoletam pistas para novos estudos. Deste modo apresentamos algumas pistas que podem promover futuros trabalhos de investigação:

- **Quais as perspetivas dos alunos e EE em relação às Provas de Aferição Finais do 4.ºano?**
- **Quais os efeitos da introdução das Provas Finais do 4.ºano de escolaridade nas práticas de ensino?**
- **Quais as vantagens e desvantagens da introdução de Metas Curriculares?**

Foi bom ter realizado este estudo pois adoro ser professora, refleti sobre a minha prática educativa, fui investigativa e descobri que devo continuar a desbravar esta aliciante temática. Recordando Sebastião da Gama “ ser professor é dar-se” (p.114)

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Lisboa: Edições Asa.
- Almeida, J. M. (2009). *A dinâmica dos actores e a problemática comunicacional na construção e implementação do projecto educativo comum do agrupamento de escola*. Um estudo de caso múltiplo. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Azevedo, M. (2000). *Teses, Relatórios e trabalhos escolares – sugestões para a estruturação da escrita*. Lisboa: Universidade Católica.
- Barbot, M. & Camatarri, G. (2001). *Autonomia e aprendizagem: a inovação na formação*. Porto: Rés Editora.
- Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Edições Gradiva.
- Bogdan, B. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Caldeira, M. F. (2009). *A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática*. Málaga: Universidad de Málaga
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Charlot, B. (1996). *Relação com o saber e com a escola entre estudantes da periferia*. Cadernos de pesquisa, n.º 97 Campinas: Cedros.
- Charlot, B. (2003). *Relação com o saber*. Formação dos professores e Globalização. Porto Alegre: Artmed.

- Conner, J. (1990). *School Power*. New York: New American Library.
- Cortesão, L. (1993). *Avaliação Formativa – Que desafios?* Lisboa: ASA
- Viana, C. I. (2011). *A avaliação das aprendizagens dos alunos do 2.ºciclo*. Um estudo de caso. Tese de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus.
- Davies D, Marques R., & Silva P. (1997). *Os professores e as famílias – a colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Deshaies, B. (1992). *Metodologia da investigação em ciências humanas*; Lisboa: Instituto Piaget.
- Diogo, J. M. L. (1998). *Parceria Escola-Família*. A caminho de uma educação participada. Porto: Porto Editora.
- Epstein, J. (1987). *Toward a theory of family-school connections: teacher practices and parent involvement across the school years*. In K . Hurrelman, F. Kaufman, & F. Losel (Eds), *Social Intervention: Potential and constraints* (pp. 121-136). New York: DeGruyter.
- Epstein, J. (1990) *School and family connections: Theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family*. *Marriage and Family Review*. 15.99-126.
- Epstein, J. (1991). Effects on student achievement of teachers' practices of parental involvement. *Advances in Reading/ Languages Research*, 5, 261-276.
- Epstein, J. (1992). *School and family partnerships*. In M.C. Alkin(Ed). *Encyclopedia of educational research* (6ª. Ed., 1089-1151). New York: Mcmillan.

- Epstein, J. (1994). *High schools gear up to creat effective school and family partnerships*. Center on Families. Communities. School & Children's Learning Research an Development, Report, 5 (June).
- Epstein, J. (1995). *School/ Family/ Community partnerships: Carring for the children we share*. Ohi Delta Kappan. May, 701-712.
- Epstein, J. (1997b). *School, family and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks. CA: Corwin Press.
- Estrela, A. & Nóvoa, A. (1999). *Avaliações em educação: novas perspetivas*. Porto: Porto editora.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Flores, M. A. (2008). *A indução no ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa. Instituto Inovação Educacional.
- Gama, S. (2011). *Obras completas de Gama – Diário – Coordenação de João Reis Ribeiro*.
- Goyette, M. L. G. & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Ketele, J. M. & Roegiers X. (1993). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kohl, G. D., Lengua, L.J & MacMahon, R. J. (2000). *Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors*. Journal of Shool Psychology. 38 (6), 501-523.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *A avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos, novas práticas*. Porto. Asa.

- Lemos, V. (1986). *O critério do sucesso*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, S. S. (2011). *As provas de aferição do 4.º ano de escolaridade – Influência nas práticas de ensino e avaliação de três professoras*. Tese de mestrado, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Ministério da Educação (2004). *Provas de aferição do Ensino Básico 4ºano, 6ºano e 9ºanos - língua portuguesa matemática*: relatório nacional. Direção geral de inovação e de desenvolvimento curricular.
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: ISCSP – Universidade Técnica de Lisboa.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Oliveira, M. (1995). Vygotsky: *aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico* (2ª. Edição.). São Paulo: Scipione.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores
- Pereira, A. I. F., Canavarro, J.M., Cardoso, & M.F., Mendonça (2003). *Desenvolvimento da versão para professores do Questionário de Envolvimento parental na Escola (QEPE-VP)*. *Revista Portuguesa de pedagogia*, 2, 109-132.
- Reis, M. P. I. F. C. P. (2008). *A relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Tese de doutoramento inédita, Universidade de Málaga, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Reis, M. P. C. P., Pereira, A.I.F., Canavarro, J.M. & Mendonça (2005). *Diferenças entre o envolvimento parental em escola do 1º. Ciclo e do 2º. Ciclo*:

um estudo longitudinal. VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia, Universidade do Minho. (referência 3)

- Ribeiro, A. C. & Ribeiro, L. C. (1989). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola – Perspetivas*. Lisboa: MacGrawhill.
- Tenbrink, T. D. (2002). *Evaluacion guia practica para profesores*. Madrid: Narcea.
- Vygotsky, L. (1989) *Play and its role in the mental development oh the child*. In J. Gardner, Readings in development psychology. Boston, MA: Little, Brown and Co. (2ª. Edição).

Legislação:

- Despacho normativo nº. 1/ 2005, de 5 de janeiro. Diário da república – 1.ªsérie B, nº23, de 5 de janeiro de 2005.
- Decreto-lei nº.139/ 2012, de 5 de julho
- Decreto- Lei nº. 240, de 30 de agosto de 2001

Referências eletrónicas:

- Referência 1

Definição de Professor. Recuperado em 24 de janeiro de 2013, de, <http://pt.wikipedia.org/wiki/Professor>

- Referência 2

Metas Curriculares. Recuperado em 2012, 2 de outubro.<http://www.dgidec.min-edu.pt/index.php?s=noticias¬icia=396>

- Referência 3

Reis, M.P.C.P., (2005). (www.es-ej-deus.edu.pt/projectoepe).